

Universidade de Lisboa



O Substrato Idealista no Programa de Filosofia do Ensino Secundário
e nas posteriores *Orientações*

Paulo Fernando Rocha Antunes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário

2014

Universidade de Lisboa



O substrato idealista no Programa de Filosofia do Ensino Secundário
e nas posteriores *Orientações*

Paulo Fernando Rocha Antunes

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor José Barata-Moura

Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário

2014

Agradecimentos

Os primeiros agradecimentos devem ir para a minha família, para a minha mãe e irmã que me dão a tranquilidade necessária ao estudo da filosofia e o necessário apoio anímico que este percurso sempre exige, (à memória do meu pai que faz agora vinte anos...);

Aos meus amigos, Cláudio Almeida, Inês Soares e Bruno Anjos, que sempre me têm perdoado o gradual desaparecimento dos já velhinhos e sadios convívios;

Aos meus companheiros e camaradas do MELL (Movimento de Estudantes em Luta por Letras), da AEFLUL (2011-2014) e da *organização revolucionária da juventude*, dos quais destaco o Leonel Silva, o Alex Tavares, o Raimundo Henriques, a Inês Lisboa, a Helena Barbosa, a Chica Goulart, a Filipa Malaquias, o André Morgado, o Júlio Costa (que a um momento intermédio da feitura da tese teve oportunidade de a ler), entre outros;

Às professoras que também marcaram o meu percurso em Letras, Maria Luísa Ribeiro Ferreira e Mafalda Blanc, a primeira pela atenção e valorização do *esforço*, a segunda pelo desafio e estímulo da persistência do mesmo;

À Helena Lebre, professora cooperante, pela constante franqueza e capacidade de autossacrifício num duplo sentido, o adiamento de questões de saúde e a assistência às minhas aulas...;

Ao Professor Pedro Mesquita pelo incentivo perante as dificuldades de adaptação a esta nova condição enquanto professor;

Ao Professor José Barata-Moura, uma vez mais orientador, pelo paciente acompanhamento, por me ter aturado tanto na Licenciatura como agora em Mestrado, e por tudo quanto me ajudou e ajuda a pensar naqueles que são os meus principais interesses nesta nossa edificante e transformadora (até certo ponto) área;

À Sara Vargas, muito mais que apenas uma colega em todas as áreas em que estamos juntos, por caminhararmos há já algum tempo ladeados um pelo outro, e por mantermos uma dupla que tanto se ajuda neste percurso escolhido para uma vida a dois, apesar das dificuldades vislumbradas...

Resumo

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada procurará, a um primeiro tempo, surpreender um substrato dominante, embora latente, no Programa de Filosofia do Ensino Secundário, confirmado pelas posteriores *Orientações*. Como o título indica, tal substrato sobressairá como *idealista*. Esta primeira parte, guardada para a anunciada investigação crítica, arrepiairá caminho através da chamada “questão fundamental da filosofia”, das teses sobre a chamada “terceira via”, e por intermédio de um *posicionamento* adverso – materialista. Buscar-se-á, então, relevar as principais consequências derivadas de um tal substrato idealista (de um matiz ético-performativo) e a importância de um outro posicionamento face à realidade.

Na segunda parte, o Relatório procurará refletir a prática de estágio dado o contexto programático e escolar, destacando a subunidade que versa sobre o Conhecimento (René Descartes). Visa uma prática e reflexão que dimana das laborações contidas na primeira parte, isto é, não deixando de se espelhar nas aulas. E procura, num momento final, destacar a importância do ensino da Filosofia no Ensino Secundário como corolário consequente de uma tal reflexão ao longo da investigação.

Palavras-chave

Idealismo; Materialismo; Práxis; Epistemologia; Educação

Resume

The Report of Supervised Teaching Practice endeavors, firstly, to come upon a latent but dominant substrate of the Philosophy Program for Secondary Education, confirmed by subsequent *guidelines*. As the title indicates, this substrate emerges as *idealistic*. This first part, left for the critical research announced, will make way through the so-called “fundamental question of philosophy”, through theses on the so-called “third way”, and through an adverse position – a materialistic one. We will then try to identify the main consequences of such an idealistic substrate (of an ethical-performative hue) and the importance of having a different *positioning* in view of the reality.

In the second part, the report will seek to mirror the Practice, given its programmatic stage and school context, highlighting the subunit on the Knowledge (René Descartes). It aims at a practice and reflection that emanates from what is worked upon in the first part, but always being mirrored in the lessons. Finally, it seeks to highlight the importance of teaching Philosophy in Secondary Education as a consequent corollary of such a reflection throughout the research.

Keywords

Idealism; Materialism; Praxis; Epistemology; Education

«O idealismo distorce o real, e tem que ser combatido, porque tão depressa absolutiza o papel constituinte e posicionador do sujeito como procura insinuar uma hipostasiação do objeto, erigindo-o em “transcendente” na imanência da consciência.»

José Barata-Moura

«Aquilo que se pretende ao administrar e exigir educação, depende do ponto de vista de que se parte para encarar o assunto.»

Johann Herbart

Índice

Introdução.....	1
-----------------	---

Primeira Parte

Crítica do Programa de Filosofia do Ensino Secundário

1. Para uma contextualização do Programa de Filosofia do Ensino Secundário	3
2. Para uma melhor compreensão de um substrato dominante, latente no <i>Programa de Filosofia do Ensino Secundário</i>	
2.1. Sobre a costura de um substrato dominante e o seu adverso	
2.1.1. Do substrato <i>idealista</i> dominante, latente no <i>Programa</i>	8
2.1.2. Do posicionamento (adverso) <i>materialmente</i> consequente.....	15
2.2. Sobre a ação (prática) como unidade congregadora no dealbar dos conteúdos do 10.º ano	
2.2.1. Da <i>ação (prática)</i> idealista como ponto de partida	20
2.2.2. Dos derivados valorativos da <i>ação (prática)</i> idealista: <i>Éticos, Políticos, Estéticos e Religiosos</i>	25
2.3. Sobre o conhecimento como representação do real no dealbar dos conteúdos do 11.º ano	
2.3.1. Dos <i>parênteses</i> argumentativos (para uma <i>ação idealista</i>).....	31
2.3.2. Do conhecimento como <i>epistemologia das representações</i>	35
3. Para uma análise conclusiva de um substrato <i>idealista</i> dominante – as suas consequências <i>práticas</i>	41

Segunda Parte

Estágio: *Didática, Pedagogia e Prática*

1. Para um ponto de partida <i>didático-pedagógico</i>	46
2. Para uma contextualização do Estágio – <i>o confronto com a realidade</i>	
2.1. Sobre a realidade experienciada	
2.1.1. Das dificuldades do Ensino em geral	51
2.1.2. Da adaptação ao estágio e à escola	53
2.1.3. Da adequação das planificações e roteiros às turmas.....	56
2.1.4. Da objetividade na avaliação	58
2.2. Sobre o exemplo concreto da prática – Como é que o Racionalismo Cartesiano explica a origem do Conhecimento?	61
3. Para uma nótula justificativa da importância do <i>ensino</i> da Filosofia no Ensino Secundário, para uma perspetiva mais alargada do mesmo	67
Conclusão.....	68
Bibliografia	71
Anexos	
Anexo A - Planificações.....	83
Anexo B - Diapositivos	96
Anexo C - Testes	115

Introdução

O presente Relatório carrega consigo uma componente de investigação que transcende os seus propósitos imediatos, a saber, relatar o sucedido em sede de estágio e justificar as correspondentes decisões tomadas.

Tal não se verificará por um viés de pretensa erudição filosófica, mas por uma necessidade de aclaramento dos supostos, para o efeito, do *substrato latente* ao longo do *Programa de Filosofia do Ensino Secundário*, doravante também tratado por PFES. Porque um programa não é uma coisa de somenos, nele conjugam-se parte da *cultura integral do indivíduo*, parte da validade do ensino e, neste caso, da ensinabilidade da Filosofia. Por isso, torna-se necessário compreender as suas *influências* e as suas *repercussões*.

Não é possível um programa sem uma qualquer filosofia por trás, muito menos um programa de filosofia... Portanto, ao longo da investigação o que ressaltará serão as influências filosóficas gerais do PFES, pois não será possível tratar o mesmo com outra profundidade (além das costuras filosóficas mais salientes) devido à exiguidade do espaço.

Para o efeito pretendido – aclarar o que ressalta como substrato dominante, ainda que latente, no PFES –, será necessário perscrutar o mesmo globalmente, para se compreender a premência de cada uma de suas partes, ainda que sem o ensejo para a exaustividade desejada, não obstante, compreendendo-as genericamente, melhor se compreenderá a unidade do todo.

Neste enalce buscar-se-á apoio na célebre “questão fundamental da filosofia”, tal como foi colocada por Friedrich Engels, seguindo na esteira do que será entendido como Filosofia, e enquadrando a *questão* como seu devido seguimento. *Questão* que remete para o antigo problema sobre o idealismo e o materialismo (qual a relação do *pensamento* com o *ser*), se o substrato ontológico do real é ideal ou material. A partir daí, por intermédio de György Lukács, compreender o lugar das chamadas “terceiras vias” que buscam furtar-se àquela *questão*, secundarizá-la ou confundi-la.¹

¹ A título de exemplo, veja-se como o faz Hannah Arendt numa de suas passagens: «[...] a filosofia académica vem sendo [...] dominada por uma incessante troca de posições, entre idealismo e materialismo, transcendentalismo e imanentismo, realismo e nominalismo, hedonismo e ascetismo, e assim por diante. O que importa aqui é a reversibilidade de todos estes sistemas, o facto de que podem ser virados “de cabeça para baixo” ou “de pés para cima” a qualquer momento da história sem

Posto isto, não será uma *questão* guia colocada por saudosas e empáticas manias, nem pela sua vetusta latência (já desde os antigos²), e ainda menos por uma anémica visão dicotomizada do real de tipo ético-maniqueísta ou quejando. Tal, colhe a sua atualidade por ser uma questão (ontológica) inescapável a toda a filosofia, isto é, qualquer filosofia alberga sempre consigo uma noção ou compromisso daquilo que *determina* e/ou *possibilita* o *real*, mesmo que não seja intencional ou consciente. Tal questão não é despicienda, uma vez que as suas repercussões colhem consequências práticas na vida, na realidade. Trata-se, assim, de poder refletir e perspetivar mais adequadamente a realidade objetiva na qual nos situamos como partes constitutivas e sobre a qual agimos.

Aqui residirá a atualidade de um regresso crítico ao PFES, mesmo que este já tenha sido alvo das mais variegadas críticas, tanto positivas como negativas.³ Noutro sentido, aqui se tratará de o colocar a descoberto, surpreender o seu *substrato*, e tentar compreender como tal influi no seu próprio espírito de letra e princípios, na concretização em sala de aula, e para a vida dos jovens que através dele se formam.

Na segunda parte será necessário afirmar um ponto de partida *didático-pedagógico* dimanado, num certo sentido, do presente posicionamento crítico. Será preciso contextualizar o estágio, e a partir da presente investigação será possível entender a respetiva parte dedicada a Relatório. Este versará sobre cinco aulas, de uma sequência de oito, relativas à Unidade IV - *O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*, mais respetivamente a sua Subunidade – 1.2. *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento: Como é que o racionalismo cartesiano explica a origem do conhecimento?*

precisar, para tal inversão, de eventos históricos ou alterações dos elementos estruturais envolvidos. Em si, os conceitos permanecem os mesmos, não importando o lugar que ocupem nas várias ordens sistemáticas.», Hannah ARENDT, *A Condição Humana*, tr. Roberto Raposo, Lisboa, Relógio d'Água, 2001, p.359

² Cf. Manuel Dias DUARTE, *Diógenes Laércio - Vidas, Doutrinas e Sentenças de Pré-socráticos Ilustres*, Lisboa, Fonte da Palavra, 2013

³ Para as mais recentes, a título de exemplo: Cf. Carlos JUSTO, “Filosofia na Escola e Educação para a Cidadania. A Filosofia Orientada para a Atualidade Política” in *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães, n.º18, Julho 2011, pp.305-314 E: Cf. João FAGUNDES, “A “ação”, “linguagem” e o adeus à racionalidade crítica: breves notas sobre o programa de filosofia para o ensino secundário”; *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Ferreira, M. L. Ribeiro (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, pp.156-165 Ainda da mesma coleção: Cf. A. Rocha MARTINS, “O Programa de Filosofia de 2001”; *Ensino Público da Filosofia - Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Mesquita, A. Pedro (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.160-166

A preparação, a justificação das aulas, e a sua concretização, não podem nunca estar desligadas do substrato dominante do PFES, tanto por uma via de cumprimento como por uma via crítica.

No final, em certo sentido, como corolário do que foi tratado será feita uma breve nótula, passe a redundância, sobre a justificação do ensino da filosofia no Ensino Secundário.

Primeira Parte

Crítica do Programa de Filosofia do Ensino Secundário

1. Para uma contextualização do Programa de Filosofia do Ensino Secundário

Para levar por diante uma crítica, e uma investigação sobre o substrato dominante, ainda que latente, do *Programa de Filosofia do Ensino Secundário*, não se poderá deixar de o contextualizar, ainda que sucintamente.

O PFES atual foi homologado em fevereiro de 2001, trata de um reajustamento do Programa de *Introdução à Filosofia* aprovado em 1991, «uma reformulação sem rutura e uma reformulação com inovação»⁴, segundo consta no próprio.

O PFES assume tal reformulação por três ordens de razão: «inserção no quadro institucional que organiza a atual reestruturação dos Programas do Ensino Secundário [...]; respeito pelo que a investigação parece apontar como sendo a vontade do corpo docente de Filosofia [...]; [e,] reconhecimento do valor que tem o capital de conhecimentos e de experiência adquirido ao longo dos dez anos de vigência do Programa de *Introdução à Filosofia* [...].»⁵

⁴ *Programa de Filosofia*, 10.º e 11.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 (Coordenadora: M. Manuela Bastos de Almeida. Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e M. do Rosário Barros), p.5

⁵ *Programa de Filosofia*, p.6

É, por isso, um programa que visa manter aquilo que foi considerado salutar e unânime do *programa* anterior,⁶ visando conferir um outro enquadramento, juntando a experiência e as exigências que a um nível institucional se interpunham à época.

Fazem, ainda, parte das ambições do atual PFES manter a liberdade de movimentos dos professores, por se considerar um imperativo da própria Filosofia e por corresponder aos anseios do corpo docente, daí considerar ter reforçado esse aspeto através da criação de um maior número de opções.⁷

Este programa pretende relevar «com o mesmo grau de importância, objetivos dos domínios cognitivo, das atitudes e valores e das competências, métodos e instrumentos.»⁸

Não obstante, o PFES não deixa de se afirmar dentro de um contexto do Ensino Secundário; para isso, começa logo por referir: «é fundamental que este grau de ensino se expanda e generalize, assumindo ao mesmo tempo uma vocação educativa que coloque a questão das atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos.»⁹

Ou seja, o PFES não apenas pretende assumir-se dentro de um quadro institucional e de um pretense *consenso* entre a classe docente da respetiva área, como assume uma carga muito acentuada para uma formação cívica.¹⁰ Pretende *colocar a questão*, não *colocar em questão* ou *o questionar*, das atitudes e valores no âmago da sua “vocação educativa”, e assim fazer da sua concretização o seu corolário *prático*. Pretende, ainda, ganhar a juventude para uma perspectiva de pertença a um Universo, qual não será a sua ambição.

⁶ Cf. *Programa de Filosofia de 1992; Ensino Público da Filosofia - Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Mesquita, A. Pedro (coord.), pp.265-295 Este programa é o corolário de uma fase de discussão que envolvia outras propostas, mas que acima de tudo foi concebido num dos períodos em que o ensino da filosofia no Ensino Secundário em Portugal mais se viu ameaçado.

⁷ Cf. *Programa de Filosofia*, p.6

⁸ *Programa de Filosofia*, pp.6-7

⁹ *Programa de Filosofia*, p.3 Seguindo na esteira do *Relatório Delors (Educação - Um Tesouro a Descobrir*, Delors, Jacques (dir.), Porto, Asa, 1996) e ainda, fruto de uma discussão para a *cidadania* que ganhava os seus mais refinados contornos Cf. *Educação para a cidadania: cursos gerais e cursos tecnológicos*, Pureza, José M. et al (coord.), Ministério da educação, Departamento do Ensino Secundário, 1.ª ed., dez. 2001

¹⁰ Talvez por sobrevivência social e educativa, usando (e abusando) de um enquadramento cívico para afastar alguma crítica social.

Tal pretensão aparece como uma redução do âmbito alargado que deveria caber à Filosofia: *refletir, estudar, compreender...* Pois à Filosofia não cabe, propriamente, como missão exclusiva, educar cidadãos, para isso existirão outras disciplinas, ou outros momentos na vida dos jovens onde tal se aplique, portanto, este não poderia nem deveria ser móbil de uma disciplina como a Filosofia.¹¹

E aqui se encontra uma das contradições do PFES, por um lado apresenta à guisa de uma declaração de intenções *um projeto para uma educação para a cidadania*, redutor, como afirmado imediatamente acima, e, por outro lado, tal como também já se pôde destacar, afirma *uma maior liberdade de movimentos* para os professores conferindo-lhes aparentemente mais opções. Contudo, como é que será possível uma maior liberdade de movimentos se pelo mesmo programa o professor tem que ter em conta uma educação cívica para o seu aluno?

Com isto não se pretende dizer que um professor não tenha de ter tal preocupação, ou que possa, ao revés, ensinar os seus alunos a pensar e a agir contra a *cidadania*, isto é, contra os próprios cidadãos e a sociedade. Não é nada disso que se trata, trata-se *simplesmente*, no que a Filosofia puder guardar de *simples*, de não transformar uma disciplina de um âmbito tão mais alargado, e de uma profundidade bem maior, numa *simples* formação cívica (ainda que na prática, os professores possam genericamente não cumprir tal “vocação”).¹²

E por maior que fosse a distração aquando da leitura do PFES, não se poderia deixar escapar aquilo que pretende ter como seu guia geral – a sua própria epígrafe¹³

¹¹ Para simplificar aquilo que pode ser entendido como o *âmbito alargado* da Filosofia e de onde vai partir o presente tratamento da “questão fundamental”: «[à filosofia cabe] explicar o universo, a natureza, que é o estudo *dos problemas mais gerais*. Os menos gerais são estudados pelas ciências. A filosofia é, pois, um prolongamento das ciências, [...]», Georges POLITZER, *Princípios Fundamentais de Filosofia*, tr. J. Correia Tavares e M. José Tavares, 4.^a ed., Lisboa, Prelo Editora, 1974, p.21 E ainda, «[a Filosofia] *orienta a sua análise para as conexões e as propriedades gerais do mundo e de todos os fenómenos, para a natureza geral do homem e das suas capacidades, para a relação do homem com o mundo. Diferentemente das outras ciências, que se ocupam de determinados domínios parciais do mundo, ela tenta, pensando, abarcar o mundo como um todo e, assim, desenvolver uma visão do mundo englobante.*», Erich HAHN / Alfred KOSING, *A Filosofia Marxista-Leninista – Curso Básico*, tr. Coletivo da Editora, Lisboa, Edições «Avante!», 1983, p.13 A Filosofia tem um sentido *histórico*, não se trata apenas de *princípios racionais*.

¹² Mais adiante, no pretendido enquadramento da Filosofia no Ensino Secundário, o PFES continuará a seguir na esteira do *Relatório Delors*, sobre o qual não caberá aqui fazer nenhuma crítica, excetuando a alguns dos seus reflexos no *Programa* que pareçam criticáveis.

¹³ *Viver juntos*: «Para que pode servir a Filosofia contemporânea? Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. Como escreveu Marcel Conche a propósito de Epicuro, “trata-se de conquistar a paz (*pax, ataraxia*) e a *philia*, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro.” Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo – que contém o eu, o outro, a Cidade... -, o que é sabedoria. Dir-se-á que isso não é

–, denunciando à partida a dimensão cívico-política para uma *ação valorativa*, para uma suposta concretização político-abstrata de uma ética idealizada. Afirmando à cabeça que a Filosofia contemporânea serve para “viver juntos da melhor maneira” e *para conquistar a paz com a Cidade*, o que até, também, pode ser um dos seus caminhos, mas seguramente a Filosofia é muito mais do que isso.

Por conseguinte, esta *educação para a cidadania* adquire outros contornos, como os de uma *educação para a democracia*, para uma vivência democrática.¹⁴ O foco da presente crítica nem passa pela desconsideração de um tal conceito, porém, é aqui utilizado como se só pela simples menção já todos os implicados (mormente professores e alunos) soubessem do que se trata, escamoteando-se os diferentes patamares e discussões que existem em torno de um tal conceito, bem como a sua concretização, ou não, no *real*.

Isto é, que *cidadania* e/ou *democracia* se está aqui a defender? A *vigente*? É que não apenas o PFES se torna redutor, uma vez que a Filosofia tem mais para *dar*, como ainda se torna uma espécie de endoutrinamento sub-reptício de uma “democracia” que, pelos vistos, se esforça por passar como a-ideológica, como tal, naturalizada e *status* para tácitas anuências.¹⁵ Pois a *democracia* não quer dizer o mesmo para todos, nem na sua concretização prática o será, para que possa ser tratada assim.

Num mesmo espírito de abstração e contradição surgiram ulteriormente, e não podem ser ignoradas, as *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia*

novo... A Filosofia nunca o é. A sabedoria é-o sempre.» Pode ser encontrado em: COMTE-SPONVILLE, André; FERRY, Luc, *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo*, Lisboa, Instituto Piaget, 2000, pp.456-457

¹⁴ Confronte-se, ainda, o que diz Jürgen Habermas a respeito da relação da Filosofia com os *Direitos Humanos*, no seu *Wahrheit und Rechtfertigung – Philosophische Aufsätze* (1999), escrito, precisamente, dois anos antes da atual reformulação do PFES, e que tal deverá ter inspirado... Futuramente a relação deste autor com o PFES não será de passar ao lado. Cf. Jürgen HABERMAS, *Verdade e Justificação - Ensaios Filosóficos*, tr.br. Milton C. Mota, São Paulo, Edições Loyola, 2004, pp.324-326

¹⁵ Veja-se, por exemplo, a consideração de Pedro Galvão: «No caso português [o risco de instrumentalização da filosofia] [...] torna-se até mais nítido ao nível do ensino secundário. Consultando, por exemplo, o programa atual da disciplina, podemos perceber, logo nos seus objetivos gerais e finalidades, que este serve diversos desígnios ideológicos bem claros. Pois espera-se que os alunos sejam *predispostos* para “o reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária”, que *assumam* “a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável”, que *desenvolvam a consciência* “da importância política dos direitos humanos e ainda que *adquiram* “o gosto e o interesse pelas diversas manifestações culturais”», Pedro GALVÃO, “John Searle – A Rejeição da Metafísica Ocidental no Ensino”; *Ensinar Filosofia? O que Dizem os Filósofos*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Pinto, M. J. Vaz (coord.), Lisboa, CFUL, 2013, p.363 O problema não será exclusivamente uma não neutralidade, mas quem favorece, e a falta de pluralismo. A Educação deve estar dependente do Estado, não do Governo e dos seus desígnios.

do 10.º e 11.º anos em 2005, doravante tratadas por *Orientações*,¹⁶ bem como o seu maior afunilamento por intermédio das, mais tardias, *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia do 10.º e 11.º anos* em 2011.

Afirma-se como contraditório uma vez que as *Orientações para a Lecionação* visam encurtar essencialmente a generalidade opcional a que o PFES estava aparentemente aberto quanto aos seus autores e temas a serem lecionados.¹⁷ Sem com isso colocar em risco a toada recorrente (*educação para a cidadania*), já analisada nos parágrafos anteriores.

Este estreitar de vistas vem, assim, contrariar mais uma vez o espírito de “liberdade de movimentos” pretensamente conferido aos professores, pois estes têm que se guiar por elas. Quanto às *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa*, estas significam um maior afunilamento das primeiras porquanto tratam de delimitar o mais possível com vista aos exames finais.

Todavia, mesmo que se considere mais prático, didático e pedagógico para os alunos de todo o país terem uma mesma aprendizagem no âmbito da Filosofia, tanto quanto aos seus autores como quanto aos seus temas, independentemente de haver ou não exames nacionais, parece de todo a evitar que as *Orientações* se mantenham sem grandes alterações ano após ano. Bem como parece de todo a evitar aquilo que se encontra no PFES, mas principalmente com a confirmação das suas *Orientações*, como a exclusividade de um *substrato* dominante, latente, que não apenas pode ser pernicioso para a educação e preparação filosófica, como pode sê-lo para a dita *cidadania*, para a qual parece que se pretende preparar os alunos.

Adverte-se, assim, para o seu horizonte de *exclusividade*, uma vez que o tal substrato permeará o PFES a solo, salvo raras exceções; conquanto, também se faz referência a uma dominância que é *latente*, pois que a sua premência, mesmo dominante, não deixa de registar um certo velamento (próprio daquilo quanto se

¹⁶ Ainda que a sua vigência já não seja propriamente oficial não deixa de influenciar (determinantemente) os manuais de filosofia e os conteúdos preferenciais no âmbito dos exames. Cf. A. Rocha MARTINS, “Orientações 2005: Orientações para a lecionação do Programa de Filosofia, 10.º e 11.º anos”; *Ensino Público da Filosofia - Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Mesquita, A. Pedro (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.169-172

¹⁷ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, Setembro 2005, p.1 Cf. *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia do 10.º e 11.º anos*, Novembro 2001 (Autores: Alexandre Sá, Manuela Bastos, M. do Carmo Themudo, Pedro Alves, Ricardo Santos), p.2

pretenda expor sem apresentar um compromisso evidente ou obrigatório e até a-ideológico).

Mas, para melhor compreender a raiz da presente investigação crítica teremos de avançar para os restantes capítulos e subcapítulos da Primeira Parte, mais haverá a destrinçar do PFES e das suas *Orientações*.

2. Para uma melhor compreensão de um substrato dominante, latente no Programa de Filosofia do Ensino Secundário

2.1. Sobre a costura de um substrato dominante e o seu adverso

2.1.1. Do substrato *idealista* dominante, latente no Programa

As linhas por que se cosem as roupagens do substrato dominante do PFES, entenda-se por aquilo que está na base do mesmo, filosófica, ideológica e/ou programaticamente, são, pela presente investigação, *idealistas*. Para que se possa surpreender nas linhas mais relevantes, a descoberto nas suas principais costuras, tal *substrato – idealista* –, será preciso aclarar o que se entende por *idealismo*.

Para o efeito, não se pode deixar de frisar que não se trata de apontar ao PFES um seu carácter idealista no âmbito dos seus objetivos e exigências, como que dizendo que “o programa é idealista porque exige aos professores e alunos o cumprimento de orientações impossíveis de se levar à prática, ou seja, o PFES será *areia a mais* para dois anos...”¹⁸. Não é de uma tal perspetivação idealista que se pretende aprofundar, mesmo que essa se possa encontrar, o que não deixará decerto de ter uma certa relação com a perspetiva que será relevada.

Antes, por *idealismo* deve-se compreender, para entender o teor da presente investigação crítica a levar por diante, não uma idealização irrealista e/ou ingénua para o ensino, não apenas uma mera negação da materialidade advogando um estatuto primacial ao *ideal*, mas, essencialmente, uma *condicionante estrutural de*

¹⁸ Para uma leitura das suas *finalidades, objetivos e avaliação* Cf. *Programa de Filosofia*, pp.8-10 e pp.23-25

uma subjetividade determinante e/ou possibilitante do real (e da sua objetividade) nos seus mais variegados matizes.¹⁹

O *idealismo* encontra-se, assim, como uma das duas respostas possíveis à chamada “questão fundamental da filosofia” – *questão da relação do pensamento com o ser* –, questionamento por um primado ontológico de fundo. *Questão* aventada por Engels, e independentemente das duas respostas fundamentais que ele relevou, aquela fora sempre respondida de diferentes maneiras consoante a época, porém, sem deixar sempre de remontar a um dos traços fundamentais de uma das respetivas respostas primaciais.²⁰

Posto isto, não se pode deixar de ter presente que o *idealismo* está longe de ter parado no tempo, primariamente encrostado às suas respostas mais emblemáticas como as de *um mundo das ideias* (Platão) ou as de *ser é ser percebido* (George Berkeley), por exemplo. O *idealismo* já não é apenas de matriz *contemplativa* ou de *consciência representativa* (paradigma essencial dos modernos, que *põe* para si mesma um objeto visado). Por conseguinte, o *idealismo* também se sofisticou.

Pois, embora o *idealismo* até possa ter as suas raízes na vetusta e primitiva ignorância humana, passe a expressão; nas suas primárias concepções religiosas; nas suas contendas pré-socráticas; e até nas concepções opressoras de outros tempos;²¹ o *idealismo* está longe de ser um simples disparate.²²

Contudo, o *idealismo* deve ser compreendido nas suas expressões e devidas consequências, deve ser compreendido como uma *posição/compromisso* mais ou menos consciente, conforme a sua variação, face à materialidade do real, face ao seu estatuto ontológico.²³ O *idealismo* não é nenhuma categorização apartada de uma realidade material, existe sempre e é sempre concebido dentro de uma perspetiva de

¹⁹ Cf. José BARATA-MOURA, *Da Representação à “Práxis”*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986, p.15

²⁰ Cf. Friedrich ENGELS, “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã”, Karl MARX / Friedrich ENGELS, *Sobre a Religião*, tr. Raquel Silva, Lisboa, Edições 70, 1975, pp.250-252 Não se deixará de assinalar que a relação do *pensamento* com o *ser* adquire realmente novos e mais sofisticados matizes, reconduzindo-se, por exemplo, a uma relação da *práxis* com o *ser*, ou seja, o problema passará a ser o de uma *consciência prática*...

²¹ Cf. POLITZER, *Princípios Fundamentais de Filosofia*, p.139

²² Embora, por vezes, também adote uma linguagem claramente equívoca, roçando até o próprio *disparate*, antepondo, sem intenção direta (ou não), uma estrutura humana à objetividade do real, como se o mundo físico fosse aquilo que dele se fala...

²³ Cf. Vladimir I LÉNINE, “Sobre a Questão Dialéctica”; *Obras Escolhidas em seis tomos*, Lisboa-Moscovo, Edições «Avante!»-Edições Progresso, 1989, Tomo 6, p.304

esquecimento, fuga, negação e /ou sonegação daquele (sob os mais diversos objetivos).

E é por se ter sofisticado e adquirido outros contornos, umas vezes mais, outras vezes menos, disfarçados, que se é obrigado a aclarar, antes de mais, a perspectiva que é, em geral, autodenominada de “realismo” – quase sempre apresentada como um *posicionamento* ao meio (e até de superação) entre o *idealismo* e o *materialismo*.

O “realismo” pretende superar, por um lado, a *consciência representativa* tida como um idealismo insuficiente, “irrealista”, e, por outro lado, o *materialismo* tido como restrigente da liberdade humana por causa da sua inércia, positividade, imediatez, e/ou determinismo natural.²⁴ E é, por isso, também quase sempre conhecida como “terceira via”, como uma alternativa supostamente “viável” à “primeira” e à “segunda”. Fazendo por olvidar o traço comum a todo o *idealismo* – não reconhecer o primado da *materialidade do real*, a sua *existência objetiva* (tornando-a ontologicamente dependente ou co-originária).²⁵

Pode-se com isto dizer que todos ou quase todos estes filósofos evitam abordar o *ser* enquanto material (*materialismo*), preferindo abordá-lo sempre enquanto *real* (o que chamarão de *realismo*); este é tido como uma espécie de categoria mais ampla para que possa compreender em si aquilo que pode ser material e aquilo que também pode ser, nas suas considerações, *não-material*, *ideal* ou *ideial*.²⁶

Ainda, parece que se opera uma certa confusão entre o patamar ontológico e o patamar epistemológico. Isto é, porque não pode haver *conhecimento* sem sujeito, parece *eleva-se* o sujeito que conhece a uma anterioridade ou co-originariedade (esta mais premente na tradição fenomenológica) com a *materialidade do real*, tornando esta sempre dependente daquele. Quando, o *real* não existe porque existe o

²⁴ Fazendo coincidir *Ser* e *Aparecer*, alguns “realistas”, idealistas ou pretensos materialistas, reduzem o *real* ao que aparenta ao sujeito, e ainda fazem tábua rasa à sua dialeticidade, relacionalidade inerente à materialidade do real. Cf. ARENDT, *A Vida do Espírito*, tr. Antônio Abranches e Cesar Almeida (1.º V.), Helena Martins (2.º V.), 4.ª ed., Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000, p.17 Onde diz, por exemplo: «Nada poderia aparecer – a palavra “aparência” não faria sentido – se não existissem recetores de aparências: criaturas vivas capazes de conhecer, reconhecer e reagir [...]»

²⁵ Cf. György LUKÁCS, *Realismo e Existencialismo*, tr. Egipto Gonçalves, Lisboa, Editora Arcádia, s.d., pp.248-249

²⁶ Ou até, de certa forma, “material”, porém, diluído, por exemplo em “energia”. Veja-se, por exemplo, Gaston Bachelard e como este aborda a *matéria* Cf. Gaston BACHELARD, *A Epistemologia*, tr. Fátima L. Godinho e Mário C. Oliveira, Lisboa, Edições 70, s.d., pp.67-68 O seu argumento continua, destacando a energia como a base de tudo nas pp.107-108

ser humano ou o sujeito que conhece, mas, este existe porque existe a *materialidade do real*, e é porque esta existe (ontologia), que pode haver *conhecimento* (epistemologia).

É, por isso, que a sua categoria de *real* cai consuetudinariamente nos refúgios de um *idealismo*, pois coloca lado a lado a matéria e uma tal *estrutura condicionante subjetiva* (mesmo que *intersubjetiva*), isto quando não acontece (sucessivamente) antepor esta àquela.

A “terceira via”, que se vem caracterizando, segundo Lukács adquire os seus contornos primeiros em parte em Friedrich Nietzsche, Ernst Mach e Richard Avenarius, daí conduzindo, passando por Edmund Husserl, até à *ontologia existencialista* que mesmo reconhecendo uma existência independente da consciência, contudo, insiste em seguir o antigo método idealista quanto à definição, conhecimento e interpretação desta *existência*.²⁷ Acrescenta-se Immanuel Kant ainda anterior a qualquer um daqueles,²⁸ entre outras correntes germinadas já no século XX não comentadas por Lukács, como, por exemplo, as ditas correntes da *filosofia da linguagem, hermenêuticas, pós-modernistas, da práxis*, e diferentes formas de se tratar uma suposta *intersubjetividade primacial*.²⁹

Pode-se ainda remontar mais atrás, até René Descartes (autor sobre o qual recairá a componente prática do Relatório). Este autor ao estabelecer um *dualismo substancial* separa irremediavelmente uma substância espiritual, a alma, a *res cogitans*, de uma dita substância material, a *res extensa*. A primeira de forma alguma é determinada pela segunda, e a segunda está assegurada pela *divina providência*, bem como precisa da primeira para fazer sentido. Este tipo de dualismo permeia toda a história do idealismo, com maior incidência a partir de Descartes, mas é um seu traço essencial, a separação da materialidade considerada pouco digna, mutável, etc.,

²⁷ Porém, só o facto de tentar ser algo que não seja tido por *idealismo*, mas sendo-o, já vem de certa maneira admitir a falência daquele. Cf. LUKÁCS, *Realismo e Existencialismo*, p.49

²⁸ Cf. LÉNINE, *Materialismo e Empiriocriticismo*, Lisboa-Moscovo, Edições «Avante!»-Edições Progresso, 1982, pp.149-150

²⁹ Devido ao exíguo espaço que está reservado à presente investigação, que se pretende essencialmente *Relatório*, não será possível adentrar por cada uma das teorias mencionadas, entre outras que ficaram por referir, todavia, ficarão seguramente as necessárias notas para a compreensão do que se pretende ressaltar, e a promessa de uma posterior investigação que vise a sua elaboração crítica mais aprofundada.

de uma digníssima *autonomia* humana, *consciência*, *alma*, *pensamento*, liberdade, etc.³⁰

A “terceira via” não deixa de operar sobre estes pressupostos, a assunção da existência da matéria, não a eliminam, porém, como sempre, caem numa espécie de hipostasiação da liberdade humana (*vontade*, *subjetividade*, *linguagem*, *práxis*, *consciência impessoal*, *intuição*, *impulso*, etc.), caindo sempre num dualismo ontológico, disfarçado de “realismo” epistemológico (considerando a identidade entre o *pensar* e o *ser*), entre outras vestes.

A “terceira via” manifesta-se precisamente enquanto sofisticação idealista, já enunciada como uma condicionante estrutural de uma subjetividade *determinante* e/ou *possibilitante*, quer isto dizer que de alguma maneira existe, implícita ou explicitamente, como uma *estrutura* de requinte subjetivo de que dimana uma “força” determinadora do real (ser material ou não) e/ou possibilitadora desse mesmo real (seguindo o caminho do primado do pensamento/consciência ante a “questão fundamental”).

Concentra-se aqui a linha geral (*determinação/possibilitação* subjetiva da materialidade) do que está na base do *idealismo*, uma vez que a “terceira via” se reveste de variegados matizes como se pode perceber pela proficuidade dos seus ilustres precursores e percursos.

Mesmo qualquer forma de *intersubjetividade* guarda aqui o seu lugar, porquanto sempre se trata de alguma *coisa* subjetiva coletivamente aceite, remetendo quase sempre o primado do real (ser material) para um *consenso* entre os diferentes sujeitos, antepondo, por isso, uma *estrutura* (pensante/discursiva) à realidade supostamente exterior (e anterior).³¹ Esta variação serve tanto nas suas manifestações teóricas quer como nas suas variações não-teóricas (essencialmente *ação/prática*), posto que a realidade material não depende de nenhuma delas, é-lhes sempre independente e exterior.

Não obstante, qualquer membro desta dita “terceira via” não diz o contrário, todos reclamam a independência, exterioridade e muitas das vezes até a própria

³⁰ Cf. ENGELS, “Schelling on Hegel”; *Marx and Engels, Collected Works*, New York-Moscow, International Publishers-Progress Publishers, 1984, V. 2, p.186-187

³¹ Veja-se novamente, por exemplo, Arendt: «Só quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspetos sem mudar de identidade, de modo que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, é que a realidade do mundo se pode manifestar de maneira real e fidedigna. [...] O mundo comum acaba quando é visto apenas sob um aspeto e só lhe é permitida uma perspectiva.», ARENDT, *A Condição Humana*, pp.72-73

anterioridade do “real” face ao sujeito, à sua consciência e à sua ação. Ora, veja-se o que diz John Searle: «Analogamente, há muitas versões de realismo, tal como de idealismo; mas quem quiser atacar a perspectiva aceite no que respeita a este domínio tem de atacar a ideia de que existe uma realidade independente da mente, um mundo real cuja existência seja inteiramente independente do nosso pensamento e do nosso discurso.»³² Certo que é algo que o autor não pretende fazer, muito pelo contrário...

Porém, é o mesmo autor que mais adiante, no mesmo lugar, defende: «Do meu próprio ponto de vista, por exemplo, até mesmo a objetividade só funciona relativamente a um “pano de fundo” partilhado de capacidades cognitivas sendo portanto, num certo sentido, uma forma de intersubjetividade.»³³ Ou seja, acaba por reconhecer uma dita “objetividade” do real ao mesmo tempo que coloca a “objetividade” dentro de um *consenso* alargado entre sujeitos, quando toda e qualquer *objetividade* deverá ser independente daquilo que até os mais doutos senhores possam entender ou acordar, pois estes podem aproximar-se da mesma e/ou até desvendá-la, mas não foi por causa das suas teses que o *objetivo* se manifestou.

Mas veja-se agora, uma vez que as costuras idealistas, tal como se surpreendem, estão suficientemente aclaradas, como se tecem e entretecem de uma forma latente como *substrato* do PFES.

Não obstante o cariz idealista revelar-se mormente nos “Conteúdos/Temas” e consequente “Desenvolvimento do Programa”, no seu desenrolar temático e insinuante, bem como pela premência idealista que as *Orientações* e *Bibliografia* também vêm confirmar, cabe ainda destacar o que o antecede, ainda que não de forma muito profunda, uma vez que tal empreitada caberá aos subcapítulos posteriores.

Ora, face ao que foi aclarado é de todo pertinente atender-se, para já, à seguinte passagem do PFES: «Esta convergência de perspetivas faz pensar um determinado paradigma filosófico, ligado a uma conceção de Filosofia como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja, preconiza

³² John SEARLE, “Rationality and Realism, What is at Stake?” reprinted by permission of Dædalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, from the issue entitled, “The American Research University”, Vol. 122, No. 4. Fall 1993 (tr. Desidério Murcho) Para uma outra perspetiva na mesma esteira veja-se ainda Hilary PUTNAM, *Realism with a Human Face*, Cambridge, Massachusetts, and London, England, Harvard University Press, 1992, Part I – Metaphysics

³³ SEARLE, “Rationality and Realism, What is at Stake?”

uma conceção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo. Tal paradigma supõe que “pensar por si mesmo” a vida obriga a uma discussão pública, ao reconhecimento do momento de verdade inerente a cada posição em debate, e, simultaneamente, dimensiona-se numa vocação de universalidade da razão.»³⁴

Ou seja, o PFES assume uma posição que advoga em abstrato, como não poderia deixar de ser próprio do seu *substrato*, uma “universalidade da razão”, aquela mesma “universalidade” tão cara aos filósofos na esteira de um racionalismo clássico. Quando na verdade, na vida, a razão humana evolui mediante diversos fatores, por isso, não vale a pena afirmar tonitruantes sentenças como as de uma “razão universal” se na concreção material daquela as pessoas não tiverem possibilidades de a desenvolver.

A presente passagem também oferece uma leitura para uma *práxis* idealista,³⁵ ou seja, à “transformação do mundo” parece estar somente ligado um “exercício pessoal da razão” (inclusive, de pendor cético), isto é, procura-se antepor ao real (ser material) a tal *estrutura subjetiva* que foi denunciada, permeada por uma intenção ética a concretizar politicamente – como *cidadania*. E este será o principal matiz idealista que importa reter para a restante leitura do PFES, o de uma *práxis idealista* (concretizada num plano racional comunicativo de autonomia do sujeito com vista ao consenso ético-político abstrato).

Assim, ainda que seja apenas por um parágrafo, este anuncia uma espécie de *tratamento abstrato da razão* bem como um *pendor de anteposição do real prático-subjetivo* que se crê poder ser encontrado e melhor sistematizado dentro de uma tradição que de alguma (e à sua) maneira segue Descartes e até mais essencialmente Kant (reinterpretado), mas que se (re)afirma no século XX, e no presente programa, por mediação de Hannah Arendt, Paul Ricoeur, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e John Searle, e todos a seu tempo serão (no caso de alguns, uma vez mais,) devidamente abordados.

³⁴ *Programa de Filosofia*, p.5

³⁵ Para uma perspetiva mais ampla da problemática de uma “ontologia da práxis” Cf. BARATA-MOURA, *Ontologias da «Práxis» e Idealismo*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986

2.1.2. Do posicionamento (adverso) *materialmente* consequente

Uma vez aclarada a perspetiva quanto a uma definição de *idealismo* e quanto a uma crítica de um substrato idealista latente no PFES, não se pode deixar de enunciar o *posicionamento* que se considera ser a resposta *fundamental* mais apropriada – *materialista* –, o que não quer dizer que se faça por uma ingénuua adversão, por uma redutora negação, ou simples inversão no fundamento ontológico, mas efetivamente por uma análise pela positiva, não positivada, das consequências práticas do mesmo. Aliás, a própria definição de *idealismo* aventada no subcapítulo anterior, já carrega em sua chave o tom deste *posicionamento*.

Não obstante, não cabe aqui qualquer *metafísica materialista*, nem qualquer aprofundamento dos avanços da Ciência quanto às determinações de uma particularidade material do real; cabe, antes, uma balizagem da perspetiva categorial materialista que serve de guia à presente investigação. Compete, portanto, aclarar o adverso *posicionamento*, a um nível ontológico, respondendo à “questão fundamental da filosofia” da forma que se entende como a mais apropriada.

Para que haja entendimento quanto a uma possível definição de *materialismo*, pode-se atender ao que diz Engels, (con)firmando os avanços de Ludwig Feuerbach: «o mundo material, perceptível pelos sentidos, ao qual nós próprios pertencemos, é a única realidade, e que a nossa consciência e o nosso pensamento, por mais transcendentos que nos pareçam, são apenas os produtos de um órgão material, corporal, o cérebro. A matéria não é um produto do espírito, mas o espírito é que é apenas o mais elevado produto da matéria.»³⁶ Ou seja, pouco importa que forma a matéria assuma ao longo da história e como a Ciência a entenda, pois esta também evolui e, por isso, evolui também a sua compreensão; importa, por conseguinte, a assunção de um primado de uma forma consequente, neste caso, *material* em detrimento de uma sua “deformada” idealização.

A *matéria* é, então, o próprio *real* – o verdadeiro “realismo” –, aquilo que dá a base ontológica do devir da vida, aquilo que é de facto independente, exterior e

³⁶ ENGELS, “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã”, p.256 Para uma posterior sistematização do conceito de *matéria* (mas também da “questão fundamental da filosofia”): Cf. KOSING, *A Questão Fundamental da Filosofia*, s.t., Lisboa, Edições «Avante!», 1977, p.23

anterior a qualquer *condicionante estrutural subjetiva* (seja de que matiz for), e para efeitos de *adversidade* pode ser aqui tido como o *substrato* do real.³⁷

Nem por isso se quer dizer que a *consciência*, o *pensamento*, ou qualquer outra forma de subjetividade são alheias à *matéria*, muito pelo contrário, estas são uma *ingrediência* da mesma, são parte das suas componentes, manifestações, logo, não são *determinantes* nem *possibilitantes* desta.³⁸

O materialismo perfilhado é, assim, o *dialético*, aquele que assume o *ser*, *aquilo que é*, como algo em constante *dever*, em *movimento*, em *contradição* e por isso transformável. A materialidade da vida corresponde a um todo relacional, onde *pensamento*, *consciência*, este e aquele ou aqueles sujeitos, estão em relação com o mundo (*material*) e todas as suas formas de manifestação, fazendo parte deste, como *supra* referido. As *relações* são, por isso, elas próprias *objetivas*, estão materialmente fundadas, e não sobrevoam a vida a um plano ideal, e é dentro desse sistema complexo que há *individualidade* (*subjetividade*), pois esta não está diluída dentro de uma materialidade mecanicamente *enformante*, embora tenha o seu lugar dentro de um tal sistema de complexidade.³⁹

³⁷ Veja-se ainda algumas das *teses* aventadas por Georges Politzer: «1. *Que é a matéria que produz o espírito*, e que, cientificamente, nunca se viu este sem aquela. 2. *Que a matéria existe fora de todo o espírito* e não precisa deste para existir, tendo uma existência que lhe é particular, e que, por consequência, contrariamente ao que dizem os idealistas, não são as nossas ideias que criam as coisas, mas, pelo contrário, são estas que nos dão aquelas. 3. *Que somos capazes de conhecer o mundo*, que as ideias que fazemos da matéria e do mundo são cada vez mais exatas, uma vez que, com o auxílio das ciências, podemos precisar o que já conhecemos e descobrir o que ignoramos.», POLITZER, *Princípios Fundamentais de Filosofia*, p.63

³⁸ Atenda-se, por exemplo, ao que Engels diz: «[...] se se perguntar [...] o que são o pensamento e a consciência e donde vêm, concluir-se-á que são produtos do cérebro humano e que o próprio Homem é um produto da Natureza que se desenvolveu dentro do seu meio ambiente e com o seu meio ambiente, donde resulta naturalmente que as produções do cérebro humano – que em última análise são também produtos da Natureza – não estão em contradição, mas sim em conformidade com o conjunto da Natureza.», ENGELS, *Anti-Dühring*, tr. Adelino dos Santos Rodrigues, Lisboa, Editorial Minerva, 1975, V. I, p.78 E ainda, Cf. MARX / ENGELS, “Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista”; *Marx e Engels, Obras escolhidas em três tomos*, Lisboa, Edições «Avante!», 2008, Tomo I, pp.26-27

³⁹ Cf. BARATA-MOURA, *Materialismo e Subjectividade. Estudos em Torno de Marx*, Lisboa, Edições «Avante!», 1998, p.309 Recorde-se o que uma vez disse Bento de Jesus Caraça numa conferência: «Não se advoga aqui o anti-individualismo; condena-se a realização individual atual, a qual permite e facilita que as mais fortes organizações de reação internacional – finança, comércio de armamentos, tráfico de carne branca, etc. – se acobertem à sua obra, impondo *quando é preciso* formas de restrição das liberdades públicas mais puras e mais características do verdadeiro individualismo.», Bento de Jesus CARAÇA, “A Cultura Integral do Indivíduo – Problema Central do Nosso Tempo”; *Conferências e Outros Escritos*, 2.^a ed., Lisboa, s.e., 1978, pp.39-40 Organizações e seus sequazes que quase sempre confundem a autonomia do sujeito com subjetivismo e individualismo “selvático”, como superação de um plano ontológico material, o tal *dualismo* resiliente já apontado.

O lugar do(s) sujeito(s) não será o de uma constituição *determinante* e/ou *possibilitante* do real, mas o de uma relação firmemente inerente à materialidade do mesmo e ao seu devir. O sujeito interage dialeticamente com o mundo pela sua ação, contudo, não é esta que torna o mundo lugar de objetividade, a objetividade é-lhe anterior. E é, por isso, que é relevante para o presente estudo e consequente crítica a compreensão do presente *posicionamento*, porquanto através do mesmo pode ser entendido o *lugar* do sujeito, e com isso, eventualmente, compreender qual o *lugar* que cabe ao professor e ao aluno na vida (escolar), e daí partir para uma melhor compreensão das consequências advindas daquele que é apontado como o substrato dominante do PFES. (Também é importante não cair em confusionismos entre ontologia e epistemologia.)

Por conseguinte, o *posicionamento* assumido – *materialismo*, por sua vez, o outro lado em relação a uma resposta quanto à “questão fundamental da filosofia” –, só pode acrescentar algo à nossa crítica, mais do que por mera adversidade, se lhe for possível aclarar o que de profundo pode acrescentar a uma leitura do PFES e a uma sua posterior concretização.

Segundo Karl Marx: «A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica*.»⁴⁰ Por aqui laboramos firmemente ancorados nesta mesma tese – de que *a prática é o critério de verdade* –, não por uma anteposição ou equivalência do *real*, mas por uma comprovação do mesmo e/ou por uma comprovação teórica (na *prática*). Quer isto dizer que só na *prática* pode o ser humano provar as suas teses, a verdadeira correspondência do seu *pensamento* ao *real*, quais as suas consequências práticas, se são ou não realizáveis, portanto, se estão ou não conectadas com o *real* (*material*).

A *prática* não será uma simples emanção da *consciência* ou da *intenção*, mas uma *atividade material de transformação do real*, que o ser humano realiza

⁴⁰ MARX, “Teses sobre Feuerbach”, in *Marx e Engels, Obras escolhidas em três tomos*, Lisboa, Edições «Avante!», 2008, Tomo I, p.13

socialmente.⁴¹ A *prática* será uma atividade, contudo, nem toda a atividade será prática. Pois que a teoria, o exercício do pensar, também é uma atividade, mas não institui uma prática. *A teoria precisa entrar nas massas para ganhar força prática (material).*⁴²

Quanto à *prática* como *critério de verdade*, não se pode deixar de reforçar que entronca, como ficou visto, numa perspectiva ontológica materialista, uma vez que em relação à *prática* outros embasamentos ontológicos, mais precisamente os idealistas, também serão intentados.⁴³ E é por este *critério* que o materialismo (dialético) se exime a qualquer metafísica, pois não se trata de nenhum postulado de antemão preconizado dogmaticamente.

O lugar de uma *prática* idealista ancora-se na *anteposição* ou *co-originariedade* do sujeito ante o real, para o caso, ressoando a herança cartesiana (dualista), com o *cogito* literalmente à *cabeça*, e/ou kantiana, com o fantasma da “coisa em si” sempre a constituir por si um sujeito capaz de criar autonomamente algo que escapa à vã sabedoria humana, e, por isso, não se pode deixar de ter em conta aquilo que depois será a sua suposta concretização prática.

Engels não deixou de reforçar: «A mais incisiva refutação desta fantasia filosófica [a do *idealismo*], como aliás de todas as outras, é a prática, sobretudo a experimentação e a indústria. Se conseguimos provar a justeza da nossa conceção de um fenómeno natural criando-o nós próprios, produzindo-o com a ajuda das suas condições e, sobretudo, fazendo-o servir os nossos fins, não é mais possível falar da “coisa em si” inatingível de Kant. As substâncias químicas produzidas nos organismos vegetais e animais permaneceram tais “coisas em si” até que a química orgânica se pôs a prepará-las umas após as outras; desse modo, a “coisa em si” torna-

⁴¹ Não confundir com o *Pragmatismo*, e para o efeito, pode-se atender a uma passagem de um dos seus mais insígnies representantes: «No nosso mundo, os desejos dos indivíduos são apenas uma condição. Nele existem outros indivíduos com outros desejos que devem ser conciliados. Assim, o Ser cresce sob todas as espécies de resistências neste mundo de pluralidade, e, de compromisso em compromisso, só se organiza gradualmente naquilo a que pode chamar-se forma secundariamente racional. [...] Neste e noutros casos semelhantes pouco mais temos que fazer do que desejar – o mundo está racionalmente organizado para fazer o resto.» William JAMES, *O Pragmatismo - Um nome novo para algumas formas antigas de pensar*, tr. Fernando S. Martinho, s.l., Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997, pp.135-136 Além do mais, as reverberações do *pragmatismo* vão, ainda, fazer-se sentir idealisticamente de uma outra maneira ao longo da destrinça do PFES.

⁴² Cf. MARX, “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução”; *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, tr.br. Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 2.^a Ed. Revista, São Paulo, Boitempo Editorial, 2010, p.151 Para uma sucinta sistematização Cf. BARATA-MOURA, *Prática. Para Uma Aclaração do Seu Sentido Como Categoria Filosófica*, Lisboa, Edições Colibri, 1994, pp.89-93

⁴³ Tal como foi aclarado no subcapítulo anterior, a *prática* também pode ser idealista, e é-o quando antepõe uma condicionante estrutural de uma subjetividade *determinante* e/ou *possibilitante* constituinte para uma concretização práxica no real.

se uma coisa para nós, como, por exemplo, a matéria colorante da garança, a alizarina, que já não plantamos nos campos sob a forma de raízes de garança, mas que extraímos mais simplesmente e mais barato do alcatrão da hulha.»⁴⁴

Mesmo que ao ser humano possam escapar todas as ramificações de uma *consciência*, não quer isso dizer que a mesma se *anteponha* ao real ou que interaja com este de uma perspectiva substancial igualitária (dualista). Como já foi referido, interage sempre como uma sua *ingrediência*, como fazendo parte da *materialidade do real*.

Os sujeitos têm, assim, o seu lugar de criação e transformação. Os sujeitos não são um simples *reflexo* do real como errada e preconceituosamente se aventa aquando de uma colagem do materialismo de tipo dialético aos diversos e anteriores materialismos de tipo “primitivo”, “mecânico”, “metafísico” ou “físicalista”.⁴⁵ Embora não seja *a consciência a determinar a vida, mas a vida a determinar a consciência*, «[...] parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos (Reflexe) e ecos ideológicos deste processo de vida. [...] são os homens que desenvolvem a sua produção material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento.»⁴⁶

Este é o lado *adverso* ao substrato idealista dominante no PFES, o de uma *prática* que é atividade social, material-objetiva, dos sujeitos, potencialmente orientada para transformar de uma forma consciente, consequente e orientada para uma finalidade, num meio ambiente natural e social concordante com os objetivos delineados; onde a forma fundamental da *prática* será o trabalho na produção;⁴⁷ uma outra forma importante da *prática* será a atividade sociopolítica (nunca determinante

⁴⁴ ENGELS, “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã”, pp.253-254 Veja-se ainda o que é dito por Lénine: «O desenvolvimento da consciência de cada indivíduo humano em separado e o desenvolvimento dos conhecimentos coletivos de toda a humanidade mostram-nos a cada passo a transformação da “coisa em si” não conhecida em “coisa para nós” conhecida, a transformação da necessidade cega, não conhecida, da “necessidade em si”, em “necessidade para nós” conhecida. Gnosiológicamente, não há absolutamente nenhuma diferença entre uma transformação e a outra, porque o ponto de vista fundamental é o mesmo nos dois casos, a saber: o ponto de vista materialista, o reconhecimento da realidade objetiva do mundo exterior e das leis da natureza exterior, sendo tanto este mundo como estas leis plenamente cognoscíveis para o homem, mas sem poderem nunca ser conhecidos *até ao fim*.», LÉNINE, *Materialismo e Empiriocriticismo*, pp.143-144

⁴⁵ Cf. LÉNINE, *Materialismo e Empiriocriticismo*

⁴⁶ MARX / ENGELS, “Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista”, p.27

⁴⁷ Cf. ENGELS, “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã”, pp.289-293

do *real*); e, outras formas da *prática* serão os aspetos das atividades científica, técnica e artística, sempre como parte integrante da materialidade do real (o que será tido em contrapartida ao dualismo, como um *monismo*, não mecanicista, mas *material-dialético*).⁴⁸

Cabe, por isso, compreender muito bem quais as consequências de qualquer idealização abstrata, aquilo que dentro do real pode ser concretizado e com que finalidade. Assim, cabe a um *programa* um enraizamento profundo com o *real*, e não uma sua potencial mistificação desviante e irrealizável, deturpadora da atividade docente e discente, para que as consequências não venham a ser incapacitantes e eventualmente irremediáveis.

Uma vez procedido ao esclarecimento do que é entendido como o substrato dominante – *idealista* –, e com a concretização do seu adverso – *materialista*, conferindo a base para a definição daquele –, pode-se agora avançar para a restante crítica do PFES.

2.2. Sobre a ação (prática) como unidade congregadora no dealbar dos conteúdos do 10.º ano

2.2.1. Da ação (prática) idealista como ponto de partida

O presente subcapítulo visa a análise crítica do Módulo Inicial – *Iniciação à atividade filosófica* e da primeira parte do segundo Módulo – *A ação humana*, ficando, de momento, a sua restante parte, para o subcapítulo subsequente. Conquanto, ainda antes de nos adentrarmos pelo que o respetivo título anuncia – “*ação (prática) idealista como ponto de partida*” –, deve-se atender genericamente ao seu “*prelúdio*” programático.

Ora, este Módulo Inicial deve ser, com exceção para os “problemas do mundo contemporâneo” das “calendas” programáticas do 10.º ano, o módulo que maior liberdade concede aos professores.

Cabe a este Módulo, por um lado, facultar uma resposta inicial do que a Filosofia é (como é consabido não é costume ser tarefa fácil). Boa parte dos manuais

⁴⁸ Cf. HAHN / KOSING, *A Filosofia Marxista-Leninista*, p.246

escolares utiliza passagens da “Alegoria da Caverna” de Platão para explanar uma caracterização genérica do que a Filosofia pode significar, isto é, para enunciar a Filosofia como uma espécie de demanda pelo *saber*, comumente apartada do alcance geral (senso comum), como *busca* daquela *ideia* que descreve (e até pode *possibilitar*) o *real*.⁴⁹

Por outro lado, cabe a este Módulo elucidar quais as principais questões da Filosofia. Aqui, segue-se quase sempre por uma separação das águas entre a Filosofia e as chamadas Ciências, e as suas diferentes abordagens às seguintes áreas: *Epistemologia, Ontologia, Antropologia, Axiologia e Metafísica*. Um pouco como se à Filosofia apenas coubesse pensar (*contemplar*) e às ciências *pôr as mãos na massa*.

Este Módulo, na sua última parte, apresenta de acordo com as *Orientações* os seguintes conceitos para tratamento obrigatório: *Problema, Conceito, Tese e Argumento*,⁵⁰ não obstante o PFES considerar também como *conceitos específicos nucleares*: *Interpretação, Problema/Questão, Juízo, Raciocínio, Subjetivo e Objetivo, Concreto e Abstrato*.⁵¹

Terminando, assim, por introduzir os alunos numa disciplina que supostamente visa em essencial *a busca de uma compreensão do mundo*, a um *nível superior* (do *pensamento*); porém, como não “quer”, nem pode, ficar apenas por uma amplitude de tipo exclusivamente teórico, o PFES (e os manuais consequentemente) segue para aquela que será a sua grande linha orientadora na parte referente ao 10.º ano do Ensino Secundário – a *Ação humana*.

O segundo Módulo do *Programa* será, na sequência do substrato *dominante*, o de uma *ação (prática)* idealista. Recorde-se que o *idealismo*, a um *nível prático*, se entronca quase exclusivamente pelo trato de uma *ação constituinte do real*, seja de uma forma consciente ou não. Ou seja, dificilmente o *pensamento* será considerado como tributário de uma concreção material do *real*, ou capaz de passar de uma *abstração à prática*, conferindo a *materialidade* como primado. Esta *ação* será a já referida *ética* de concretização (agora avançada como *performativa*) política.⁵²

⁴⁹ Por exemplo: Cf. José ARÊDES et al, *Pensar azul – Manual Escolar 10.º*, Lisboa, Texto Editores, 2007, pp.25-29

⁵⁰ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.3

⁵¹ Cf. *Programa de Filosofia*, p.27

⁵² Veja-se Arendt e o seu próprio registo de *ação*. Pode ser encontrada numa das suas principais obras a descrição de três conceitos centrais para a constituição daquilo que a autora vai considerar a *vita activa*, são eles: o *labor* que trata do processo biológico do corpo; o *trabalho* ao qual

Veja-se, o que as *Orientações* definem como conceitos obrigatórios a compor a chamada “rede concetual da ação”: *Ação, Agente, Intenção, Motivo*;⁵³ posto que o seu complemento (praticamente obrigatório) seja assegurado pelo constante no PFES: *Razões, Fins, Projeto, Deliberação, Decisão*.⁵⁴ Para o efeito, as *Orientações* têm como obra de referência *Mente, Cérebro e Ciência* de Searle, e, ainda das obras aconselhadas pelo próprio PFES podemos destacar *O Discurso da Ação* de Ricoeur.

Ambas as obras parecem complementar o essencial para a lecionação desta parte de acordo com o previsto. Por exemplo, diz Ricoeur: «[...] [são] noções primeiras ou categorias sem as quais seria impossível dar à ação o seu sentido de ação [...] os conceitos de intenção, de fim, de razão de agir, de motivo, de desejo, de preferência, de escolha, de agente, de responsabilidade.»⁵⁵

No caso da obra de Searle, o autor explana *nove princípios*⁵⁶ para a ação, mantendo aquela que é uma toada de anteposição de uma *condicionante estrutural subjetiva* a um *primado material*, como se a ação dependesse inteira e exclusivamente do sujeito (*agente*), inspirado sobretudo no conceito de *intencionalidade*.⁵⁷

No encalce de uma *prática* idealista poderemos encontrar, ainda, a distinção de uma *ação voluntária e involuntária* tal como se pretende tratada. Diz Searle: «[...] a evolução deu-nos uma forma de experiência da ação voluntária onde a experiência da liberdade, isto é, a experiência do sentido de possibilidades

cabe a constituição de um mundo artificial de coisas; e, a *ação* sobre a qual impende caracterizar a atividade dos sujeitos que tem lugar apenas entre estes sem qualquer intermédio de coisas materiais, necessariamente tributária da já aflorada “racionalidade universal” (de cariz moderno) presente no PFES. Aqui o sentido (senão o único) que é dado à ação, é o sentido nobre das relações entre seres humanos (eminentemente política). Cf. ARENDT, *A Condição Humana*, pp.19-20

⁵³ Cf. *Orientações para a Leção do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.4

⁵⁴ Cf. *Programa de Filosofia*, p.28

⁵⁵ Paul RICOEUR, *O Discurso da Ação*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1998, p.11

⁵⁶ Cf. SEARLE, *Mente, Cérebro e Ciência*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 2000, pp.78-

⁵⁷ Veja-se, por exemplo: «A *componente mental* é uma *intenção*. Tem *intencionalidade*, é acerca de alguma coisa. Determina o que conta como êxito ou fracasso na ação; e se é bem-sucedido, causa um movimento corporal que, por seu turno, causa os outros movimentos, [...] que constituem o resto da ação. [...] Se é bem-sucedida, a componente mental causa a componente física e representa a componente física. Chamo a esta forma de causação a “causação intencional”. [...] O tipo de causação que é essencial à estrutura da ação e à explicação da ação é a causação intencional.», SEARLE, *Mente, Cérebro e Ciência*, pp.78-79 *Intencionalidade* da qual Ricoeur também é devedor. Numa outra obra, Searle identifica, aquilo que trata como *Background*, com as *capacidades mentais não representacionais*, o que será de certa maneira como uma estrutura da qual a realidade acaba por ser dependente, mesmo a contragosto para o autor: «As discussões contemporâneas do realismo são, na sua maioria, estritamente sem sentido, uma vez que o próprio colocar da questão, ou, na verdade, de qualquer questão, pressupõe o realismo pré-intencional do *Background*.», SEARLE, *Intencionalidade – Um Ensaio de Filosofia da Mente*, tr. Madalena P. da Costa, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1999, p.204

alternativas, está inserida na genuína estrutura do comportamento humano consciente, voluntário e intencional.»⁵⁸ Ou seja, a *ação voluntária*, aquela que é tida como eminentemente livre, aparece num campo de *possibilidades* abertas à “livre” vontade do *sujeito da ação*; é porque o ser humano experiencia várias alternativas e sente que poderia ter sido diferente, que pode dizer que é *livre*. Isto é, em nenhum momento é reconhecido o seu lugar dentro de uma *materialidade do real*, onde será tributário de uma *prática* material e dialeticamente constituída.

Chegado a este ponto, surge como corolário da reflexão da *rede conceptual da ação humana o problema*, eminentemente tratado a um nível metafísico, do *determinismo e livre-arbítrio*. Pois, se, por um lado, o ser humano é estudado como um ser capaz de agir em liberdade, de escolher *intencionalmente* quais os fins da sua conduta prática, por um outro lado, possui determinadas condicionantes – físico-

⁵⁸ SEARLE, *Mente, Cérebro e Ciência*, p.120 Asserção da qual não pode ser ignorada uma semelhança com as teses da “praxeologia” do economista da Escola Austríaca, mas também filósofo, Ludwig von Mises. Embora possa parecer micrologia académica, reconhece-se que a comparação é de possível melindre (na praça pública) para os autores visados ... Cf. Ludwig von MISES, *Ação Humana - Um Tratado de Economia*, tr. Donald Stewart Jr., 3.^a ed., São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010, pp.35-37 Bem como também não podem ser negadas as semelhanças deste com as teses da própria Arendt, diz Mises: «Por outro lado, é preciso distinguir claramente ação e trabalho. Ação significa o emprego de meios para atingir fins. Geralmente, um dos meios empregados é o trabalho do agente homem. Mas nem sempre é assim. Em circunstâncias especiais, apenas uma palavra é necessária: quem emite ordens ou proibições pode estar agindo sem que esteja realizando trabalho. Falar ou não falar, sorrir ou ficar sério podem ser ações. Consumir e divertir-se são ações tanto quanto abster-se do consumo e do divertimento que nos são acessíveis.», *Ibidem*, p.37 Aliás, qualquer obra abordada à passagem deste subcapítulo, que é sempre posterior à de Mises, tem com este bastantes semelhanças. O que na verdade não poderia deixar de ser, uma vez que o autor é um dos principais teóricos de uma certa “ciência da ação” (praxeologia), a qual coloca a *ação* sempre como uma conduta propositada e consciente como meio a atingir um certo fim, a *ação é sempre manifestação da vontade (intencional) humana*; por outras palavras, a ação é *manifestação* prática de uma *intenção* primeira do sujeito, isto é, uma manifestação (quase sempre) anterior e mesmo independente da materialidade do real.

Até um dos chamados clássicos problemas metafísicos com que esta parte do Módulo termina – o *problema do determinismo e livre-arbítrio* (Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.5) –, também encontra eco nas teses de Mises. O autor assume um certo compromisso com uma visão dualista, tão cara ao idealismo, e já aqui afirmada. Mises não deixa de postular a liberdade humana com uma certa independência da realidade física, realidade que se apresenta aos olhos das ciências como o lugar mor de um irredutível *determinismo*. Veja-se, por exemplo, o que Mises diz: «Não é apropriado ao físico buscar causas finais, porque não há indicação de que os eventos que são o objeto do estudo da física possam ser interpretados como o resultado da ação de um ser que quer atingir fins à maneira humana. Tampouco é apropriado ao praxeologista desconsiderar a existência da vontade e da intenção dos seres agentes; são fatos inquestionáveis. Quem desconsiderá-los não estará mais estudando a ação humana. Algumas vezes – mas não sempre – os eventos em questão podem ser investigados tanto pelo ângulo da praxeologia como pelo ângulo das ciências naturais. Mas quem lida com a descarga de uma arma de fogo, sob o ângulo da física ou da química, não é um praxeologista. Negligencia o próprio problema que a ciência do comportamento propositado do homem procura esclarecer.», *Ibidem*, p.52

biológicas, históricas, sócio-culturais, etc. –, que o constroem de certa maneira.⁵⁹ Assim, o ser humano vê-se dentro de um tal dilema: *será livre* (esfera que compete essencialmente à sua racionalidade/consciência) *ou não* (se estiver “preso” numa esfera essencialmente natural)?

Aqui, aquilo que costuma ser trabalhado são os diferentes tipos de posicionamento metafísico (não-dialéticos, entenda-se)⁶⁰ tidos como os mais apropriados. Escalonam-se sucintamente: o *determinismo radical* que afirma não poder existir qualquer espécie de *livre-arbítrio*, o *libertismo* que afirma a *liberdade absoluta* do ser humano, o *compatibilismo* que afirma a *conciliação* entre *determinismo e livre-arbítrio*, o *indeterminismo* que afirma a *impossibilidade de se poder prever a ação humana* tal como é impossível prever os movimentos das micromoléculas. Por fim, por sugestão das *Orientações* e geral adaptação dos manuais escolares, embora um professor não tenha que ficar preso aos mesmos, a perspectiva que deve encerrar o *problema* será a de Searle.

Searle envereda, também à guisa de um *dualismo substancial*, por uma perspectiva afirmativa de uma convicção de que o *libertismo psicológico é compatível* com o *determinismo físico*. Embora o autor não deixe de assumir uma toada cética, admitindo não ser possível encerrar em definitivo o *problema*, aquilo que assume como concretizado será somente uma contribuição (até pragmática) para a reflexão de um aparente *irresolúvel problema*.⁶¹

Esta *ação* tributária de uma *condicionante estrutural subjetiva determinante e/ou possibilitante* do real através de uma *intencionalidade primeira* (anteposição da consciência) do sujeito (*agente*) anterior à *materialidade do ser* serve como ponto de partida para a compreensão daquilo que vai permear o restante PFES, mormente ao nível do 10.º ano – uma espécie de seriação prática valorativa (de claro pendor ético-axiológico) intrínseca a tal *subjetivação* (com o dever de os realizar politicamente).

⁵⁹ Apesar do reconhecimento de condicionantes da ação humana, estas não aparecem muito diferentes do que aquelas a que Arendt alude: «[...] o humor predominante do ego pensante é a *serenidade*, o simples prazer de uma atividade que nunca tem que superar a resistência da matéria, [em contraposição ao ego volitivo].», ARENDT, *A Vida do Espírito*, p.215 Ou seja, tudo aquilo que apareça ao ser humano como uma condicionante, não será mais do que algo que *resiste* à sua ação. O mesmo tipo de “resistência” já se podia encontrar em Martin Heidegger em Martin HEIDEGGER, *Ser e Tempo*, §43, tr.br., Maria Sá C. Schubak, 4.ª ed., Petrópolis, R.J., Editora Vozes, 2006 Onde o autor faz surgir o *real* por intermédio de uma *resistência* que oferece ao *Dasein*, sem o qual não haveria lugar. Isto é, o *real* é aquilo que *resiste* de alguma maneira ao sujeito, e não existe objetivamente por si sem um sujeito que lhe confira *sentido* mediante a *Cura*.

⁶⁰ Cf. ENGELS, “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã”, pp.280-281

⁶¹ Cf. SEARLE, *Mente, Cérebro e Ciência*, p.119

«Viver, para o homem, [...] [será] o resultado de uma escolha, de um julgamento de valor.»⁶²

2.2.2. Dos derivados valorativos da ação (prática) idealista: Éticos, Políticos, Estéticos e Religiosos

Não cumpre ao presente subcapítulo percorrer uma história da *Filosofia dos Valores* (Axiologia), ainda que seja a temática pela qual agora se entra face à linha programática presente.⁶³ Não obstante, é de se salientar de antemão que a formulação de uma *Filosofia dos Valores*, apesar de relativamente recente (Hermann Lotze⁶⁴), encontra como seu primeiro esforço ao nível do pensamento as suas origens na antiguidade, e, tal como o racionalismo clássico, pode ser encontrado propriamente em Sócrates algum desse rudimento.⁶⁵

Todavia, é muito graças a Kant, um dos filósofos que mais repercute no PFES, que a Axiologia começa a ganhar os seus contornos *modernos*, plasmando a sua forma ao arrepio de um *domínio pessoal da consciência*.⁶⁶ A Axiologia trilha, portanto, o seu caminho eminentemente idealista, considerando geralmente os *valores* para além, e até independentemente, da sua conexão com a materialidade do real.

A Axiologia busca nos *valores* uma certa *essência* independente, considerando-a como a esfera não-teorética, portanto, *prática* do campo da Filosofia; por exemplo: «[...] o mesmo espírito reflete ainda sobre as suas funções e atividades *não-teoréticas*, sobre a sua atitude em face dos valores. Pergunta então? Que é a moralidade? Que é a arte? Que é a religião? Por outras palavras: pretende indagar qual é a essência dos valores éticos, [políticos,] estéticos e religiosos. E a disciplina

⁶² MISES, *Ação Humana*, p.44

⁶³ Cf. *Programa de Filosofia*, p.28

⁶⁴ Cf. Fritz-Joachim v. RINTELEN, “Filosofia dos Valores” in Fritz HEINEMANN, *A Filosofia no Século XX*, tr. Alexandre F. Morujão, 7.^a ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, pp.421-429

⁶⁵ Cf. PLATÃO, *Górgias*, 507c-e, tr. M. Isabel Aguiar, Porto, Areal Editores, s.d.

⁶⁶ Veja-se o que diz, a título de exemplo, Johannes Hessen: «Na Filosofia Moderna, foi Kant quem deu maior contribuição para a Filosofia dos Valores. A sua posição marca o polo oposto da de Aristóteles: a ideia de valor é finalmente deslocada do Cosmos para o domínio pessoal da consciência.», Johannes HESSEN, *Filosofia dos Valores*, tr. L. Cabral Moncada, Coimbra, Livraria Almedina, 2001, p.35

que se ocupa destes problemas chama-se *Teoria dos Valores*, *Axiologia*, e abrange, por seu lado, a *Ética*, [a *Política*,] a *Estética* e a *Filosofia da Religião*.»⁶⁷

A Axiologia está, assim, ligada a uma intenção de autonomização dos valores, apresentados costumeiramente como *ideias*, *ideais*, *essências*, *entidades* ou *substâncias*, frutos de uma *universalidade*, *eternidade*, *aprioricidade* e *absolutidade*,⁶⁸ (conquanto, o PFES também exige um confronto com a possibilidade de uma *relatividade*, remetendo para a discussão de um *diálogo intercultural*), enraizando-se na *autonomia interpretativa*, *intuitiva*, *intencional*, *pré-compreensiva* de uma “razão prática” (quiçá *pragmática*) de um sujeito.

Por conseguinte, as *Orientações* vão estabelecer como principal introdução a uma temática axiológica a distinção entre *juízos de facto* e *juízos de valor*.⁶⁹ Tal distinção apresenta-se como uma distinção ossificada, sem relação uma com a outra, ou com qualquer embasamento ontológico. Apresenta-se como se os *juízos* não visassem transmitir uma realidade dimanada de uma concreção relacional material, onde a distinção entre um e outro em alguns casos (obviamente não em todos) não pudesse ser ténue.

Uma vez apreendidas as dimensões da *distinção judicativa*, da *culturalidade*, da *historicidade*, da *polaridade*, da *hierarquização*, o PFES entra por aquilo que serão as quatro “grandes” dimensões valorativas, sugerindo uma ordem, pelo menos entre os dois que serão obrigatórios – primeiro a *Ética*, depois a *Política*. É assim, ainda que sub-repticiamente, considerada uma primacial dimensão ética no que o ser humano faz, depois, considerando-se insuficiente tal dimensão, recorre-se à dimensão política (e jurídica).

À entrada da *dimensão valorativa ética* o PFES sugere que se faça uma outra distinção, desta vez entre *intenção ética* e *norma moral*.⁷⁰ Mais uma vez esbatendo a

⁶⁷ HESSEN, *Filosofia dos Valores*, p.31 Para uma crítica dos Valores enquanto *entidades abstratas e substanciais*, que separam a esfera do *ser* da esfera do *valor*, por mor de uma rotura do *ser* com o *dever-ser*: Cf. BARATA-MOURA, *Para uma Crítica da «Filosofia dos Valores»*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p.25 e p.30 (Obra que aparece nas sugestões do PFES, porém, eventualmente para enriquecimento pessoal dos professores, uma vez que as linhas programáticas por que este se cose andam muito distantes daquela.)

⁶⁸ Cf. BARATA-MOURA, *Para uma Crítica da «Filosofia dos Valores»*, p.18

⁶⁹ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.4

⁷⁰ Cf. *Programa de Filosofia*, p.29 Volta-se a encontrar Ricoeur ressoando nos conteúdos do PFES: «Haverá necessidade de distinguir entre ética e moral? Verdade seja dita, nada na etimologia ou na história do uso das palavras o impõe: uma provém do grego, a outra do latim, e ambas remetem para a ideia de costumes (*ethos*, *mores*). Podemos, todavia, vislumbrar uma subtil diferença consoante

sua dimensão relacional, reservando a *intenção ética* para o foro interno e “independente” do sujeito.

Não obstante, a *ética* surge ao passo de uma relação do “Eu” com o “outro” e as “instituições” (entrevendo a dimensão intersubjetiva). Surge, então, a questão por uma Ética, e pelo seu fundamento. O PFES sugere o confronto de duas perspectivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou mista; as *Orientações* indicam a ética deontológica kantiana *versus* a ética utilitarista milliana.⁷¹ As obras de referência serão a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e o *Utilitarismo*, respetivamente.

Do primeiro autor, Kant, sabemos que não só permeia o nosso PFES, como influencia parte dos restantes autores que partilham tal *função*, bem como a sua *deontologia* ocupa um lugar muito especial numa absolutidade formal, que exige, por uma hipostasiação racional e autonómica do sujeito, um assumido distanciamento da realidade material, considerada como uma esfera diminutiva da humanidade, vulgarmente tratada como *inclinações sensíveis* ou apego interesseiro às consequências da ação.⁷² Kant exige para a ética o total respeito por parte do sujeito (*agente*) autónomo de uma Lei Moral universal *a priori*, portanto, válida para todos os seres racionais isto é, anterior não apenas à materialidade do real, como à própria ação em si (experiência), chegando inclusive a considerar ética qualquer *intenção* do sujeito mesmo que não tenha sido levada à prática, contando que pelo menos internamente tenha respeitado aquela *Lei*.⁷³

Do segundo autor, John Stuart Mill, a sua ética é consabidamente uma variante consequencialista, herdeira de Jeremy Bentham. O *utilitarismo* de Mill rege-se pelo *Princípio da Utilidade* ou da *Maior Felicidade/Maior prazer*, isto é, busca a

se acentua o que é *estimado* como *bom* ou o que se *impõe* como *obrigatório*. É por convenção que reservarei o termo “ética” para o designio de uma vida consumada sob o signo das ações estimadas como boas, e o de “moral” para o aspeto obrigatório, marcado por normas, obrigações e interdições caracterizadas simultaneamente por uma exigência de universalidade e por um efeito de coerção.», RICOEUR, *Ética e Moral*, tr. António Campelo Amaral, 2011, www.lusosofia.net, pp.3-4 Ou seja, mesmo que não haja uma obrigação etimológica, e mesmo que se faça por uma mera convenção, face à toada geral do PFES, este não poderia deixar de apresentar dentro da sua coerência uma outra dicotomia, fazendo parecer que o programa em certo sentido insiste em ensinar uma visão não-dialética do real, bem como necessita mais uma vez de salvaguardar uma posição quase absoluta do *sujeito* em frente à *concreção relacional do real*. É, pois, mais uma vez uma *ação (prática)* idealista que está em causa.

⁷¹ Cf. *Programa de Filosofia*, p.29. Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, pp.5-6

⁷² Cf. KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 14-15, tr. Paulo Quintela (Edições 70); *Fundamentação da Metafísica dos Costumes/ Crítica da Razão Prática*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

⁷³ Cf. KANT, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 13 e BA 43

felicidade para o maior número de potenciais envolvidos na *ação* do sujeito; é, por isso, uma *ação* que tem em conta a previsão das consequências, onde *os fins* sempre *justificam os meios*, além do mais, deve ser tão *imparcial* quanto mais se conseguir apartar de parte da sua concreção relacional.⁷⁴ Aqui, apesar de um apelo ao contexto do sujeito, este não deixa de se apresentar como uma *instância possibilitadora do real*, através da sua antevisão abrangente (*consciente*) das *consequências* da sua ação (como se as possibilidades aparecessem como uma *resistência* à vontade do sujeito, e coubesse escolher a que melhor satisfaça as respetivas condições éticas).

Logo após a transição já referida da dimensão Ética para a dimensão Política, surge, por sugestão das *Orientações*, a *Política* de Aristóteles, o *Ensaio sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo* de John Locke e *Uma Teoria de Justiça* de John Rawls.⁷⁵ A ideia essencial será a de dar uma perspectiva *clássica*, uma *moderna* e outra *contemporânea*.

O que se pretende com Aristóteles é fazer a passagem da ética para a política, estudar em que patamar a ética poderá ter deixado de ser suficiente para garantir a paz e a sã convivência entre os sujeitos da ação, e tornaram-se necessários o Direito e a Política.⁷⁶ Trata-se de resolver o problema da *legitimidade da autoridade do Estado*, e no autor o que legitima a autoridade do Estado serão as potencialidades oferecidas pela vida em comunidade organizada.

Em Locke encontramos uma das principais sistematizações de uma teoria política *contratualista*, como resposta ao mesmo problema, arrogando ao indivíduo um lugar na sociedade por mor de um consentimento assumido por um *contrato* invisível, uma idealização do que *deve ser* a regulação das relações humanas, tanto a

⁷⁴ Cf. John Stuart MILL, *Utilitarismo*, tr. Pedro Galvão, Porto, Porto Editora, 2005, p.48 e p.58

⁷⁵ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.6

⁷⁶ Cf. ARISTÓTELES, *Política*, I, 1252a, 0-1253a, 40, tr. António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes (Vega), Madrid, PRISA INNOVA S.L. 2008 E uma vez que a práxis idealista remonta a Aristóteles, podem ser encontradas neste passagens como as seguintes: «a vida é ação, e não produção, pelo que o escravo é um ajudante a incluir entre as coisas que promovem a ação.», *Ibidem*, I, 1254a, 7-9 A *ação* desliga-se novamente de uma dimensão relacional com a materialidade do real, com uma das suas mais prementes componentes – o *trabalho*. O que ressoa em Mises e Arendt com alguma evidência. Ou, por exemplo: «[...] dado que a ciência natural, como outras ciências, versa sobre uma classe de ser – isto é, aquela espécie de substância que contém em si mesma o princípio de seu movimento e repouso – torna-se óbvio que ela não é prática nem produtiva. Com efeito, naquele que produz reside o princípio da produção – seja na razão, seja na arte ou em alguma outra faculdade e no agente, o princípio da ação – isto é, a vontade, pois o mesmo é o que se faz e o que se quer.», ARISTÓTELES, *Metafísica*, Livro Gama, 1025b18-25, tr.br. Leonel Vallandro, Porto Alegre Editora Globo, 1969 O que pressupõe uma concretização da *ação* plenamente correspondente entre os anseios (*vontade*) de um sujeito e a sua *reificação*, o *agente* é sempre o *princípio*.

um nível entre sujeitos como a um nível entre estes e as instituições e somente entre estas, sem qualquer materialização que não dependa de uma suma garantia exclusivamente humana através da racionalidade de todos (abstratamente *bem* distribuída). A liberdade da ação acaba por ser tudo aquilo que não viole a *contratual* legislação.⁷⁷

Para finalizar a dimensão Política, as *Orientações* mantêm uma fidelidade com a tradição contratualista através de uma *Teoria de Justiça* de Rawls. Este autor, respondendo ao problema *supra* mencionado, mescla o referido *contratualismo* com a *autonomia* e a “dignidade” do sujeito como *fim em si* de Kant. A *justiça* assume-se como um lugar *a priori* da ação, um pouco ao jeito da *Lei Moral* kantiana, garantindo a sua posição através de uma experiência de pensamento denominada “véu da ignorância”. Aqui o sujeito vê-se confrontado com uma situação onde não conhecendo as situações e compromissos dos outros sujeitos envolvidos, deve escolher uma determinada consequência que vise a maior *equidade*, ou seja, é como se nesse momento estivesse a firmar um *contrato* que beneficiasse todas as partes por igual. Essa será a *posição original*.⁷⁸ Colocando o sujeito, também neste caso, em suposta e *determinante anteposição* à materialidade do real, pretensiosamente agindo independentemente desta.

Por fim, uma vez que não enriquece, nem desdiz o móbil da presente investigação crítica – os opcionais temas/problemas do mundo contemporâneo –, pode-se avançar para as duas dimensões valorativas colocadas à escolha, ou seja, só uma delas é lecionada, conforme o ditame do professor ou do seu Departamento.

Sem qualquer ordem em particular, a primeira dimensão que o PFES sistematiza é a Estética. Aqui neste ponto deve ser abordada a *experiência estética*, o *juízo estético*, o *Belo*, o *gosto*, entre outros.⁷⁹ E uma vez mais, a obra de referência de acordo com as *Orientações* é de Kant – *Crítica da Faculdade do Juízo*. E com a ajuda desta deve distinguir-se em relação à *experiência estética* acerca da natureza ou acerca de obras de arte.⁸⁰ Depois deve-se discutir novamente uma dicotomia,

⁷⁷ Cf. John LOCKE, “Ensaio sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo”, tr. Miguel Morgado (Edições 70), Cap. IV, pp.255-257; *Dois Tratados do Governo civil / Carta sobre a Tolerância*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

⁷⁸ Cf. John RAWLS, *Uma Teoria da Justiça*, tr.br. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves, São Paulo, Martins Fontes, 2000, Capítulo III – *A Posição Original*

⁷⁹ Cf. *Programa de Filosofia*, p.30

⁸⁰ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.7

desta vez entre o *subjetivismo* e o *objetivismo* estético, bem como a abordagem de três teorias da arte: teoria da arte como *imitação*, teoria da arte como *expressão* e teoria da arte como *forma*. Aqui, também se fica muito afastado da dimensão material da realidade, uma vez que a arte é vista como uma dimensão da exclusiva criatividade do ser humano, como se esta pertencesse àquele lugar *a priori* onde se vão buscar os *valores* “por encomenda”.

A segunda destas duas dimensões valorativas opcionais é a Religião, onde se esbarra inevitavelmente com problemáticas metafísicas. Esta dimensão busca analisar um *sentido* para a existência, uma *abertura à transcendência*, uma dimensão *pessoal* e *social* das religiões, uma relação entre *razão* e *fé*. Pelas Orientações volta-se a encontrar uma obra de Kant como referência – *Crítica da Razão Prática*.⁸¹ Nesta obra o autor mantém-se fiel à sistematizada *Lei Moral* afirmando-a, neste caso, como independente de uma instância superior, mesmo que esta apenas permita a conjectura sobre a sua existência, assim por uma questão prática, e de anteposição de uma estrutura subjetiva autónoma, podemos ter um sujeito a determinar-se, a conferir “isoladamente” (em relação à materialidade relacional do real) o seu *sentido* da existência (mais uma vez, quiçá pragmaticamente).⁸²

Destarte se percorre todo o itinerário programático para o 10.º ano, começando desde uma introdução à Filosofia (um plano mais assumidamente teórico), entrando numa dimensão da *ação* humana (insinuando uma *intenção* mais *prática*, supostamente não-teórica), passando depois às suas determinações valorativas e aos seus diferentes cambiantes.

Porém, todos os cambiantes valorativos estão sempre enformados dentro daquilo que tem sido tratado como o substrato idealista dominante no PFES, adquirindo então os seus delineamentos de uma *ação (prática)* idealista, antepondo estruturas subjetivas de *determinação* e/ou *possibilitação* de uma materialidade do real, e à sua concreção relacional.

⁸¹ Cf. *Programa de Filosofia*, p.30. Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.8 Veja-se como aborda: «“A relação entre a razão e fé” (*Programa*, p. 20) é abordada segundo duas vias. Através do estudo de pelo menos uma das provas clássicas da existência de Deus e respetivas críticas: o argumento cosmológico, o argumento ontológico ou o argumento teleológico (também conhecido como argumento do desígnio); e através da análise e discussão da posição de Kant acerca do problema da existência de Deus.» *Ibidem*, p.8

⁸² Cf. KANT, *Crítica da Razão Prática*, Livro Segundo, Cap. IX, tr. Artur Morão (Edições 70); *Fundamentação da Metafísica dos Costumes/ Crítica da Razão Prática*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

Aqui, o sujeito é sempre capaz de agir *pressupondo* uma sua total independência da matéria (entre outras suas *ingrediências* como o *trabalho*), sempre relegada para um segundo plano, quando não eliminada (fazendo-se ressoar o *Cogito* cartesiano). Afirma-se a dimensão de uma ética como *prática* possível, aguardando, na dimensão mais “nobre” da ação humana, a sua possibilidade de realização política; possibilidade que mesmo a partir de uma apriorística *posição original*, caberá aos sujeitos comunicar, para em consenso, realizá-la.

Estão reunidas as condições para a investigação avançar para a crítica dos conteúdos e sugestões da parte que cumpre ao 11.º ano.

2.3. Sobre o *conhecimento como representação do real* no dealbar dos conteúdos do 11.º ano

2.3.1. Dos *parênteses* argumentativos (para uma *ação idealista*)

À entrada da parte referente aos conteúdos do 11.º ano pode-se desde logo deparar com um *aparente* corte naquilo que vinha a ser uma espécie de unidade programática, isto é, a ação (*idealista*) de concretização performativa valorativa. Agora entra-se no âmbito da *argumentação* e do *conhecimento*. Mas, chama-se a atenção para um “aparente corte”, porquanto, por um lado, é consabido que um sujeito está melhor apetrechado para agir tanto quanto melhor estiver ao corrente do que tem pela frente, cabendo aqui o lugar ao *conhecimento*; por outro lado, a componente *argumentativa* também será essencial a seu tempo para a ação (por consequência, serão apenas uns *parênteses*).⁸³

A *argumentação* ocupa um lugar pouco discreto ocupando o equivalente a um *período* de aulas. Portanto, talvez não seja despiciendo tomar em conta esta preponderância, tendo por perto os vieses filosóficos que permeiam a filosofia atualmente,⁸⁴ bem como as suas ressonâncias ético-discursivas.⁸⁵

⁸³ Ora, ainda que com falta de um aconchego parentético, serve aqui esta nota para recuperar o peso que a *Mathesis Universalis*, pela pena cartesiana (sem sonegar Galileu Galilei), ostentou na suposta decifração apriorística do mundo, e o seu consequente espargir em *linguagem inteligível*. Cf. Leonel Ribeiro dos SANTOS, “Filosofia da Linguagem e Linguagem da Filosofia em Descartes”; *Retórica da Evidência ou Descartes segundo a Ordem das Imagens*, 2.ª ed. Revista e ampliada, Lisboa, CFUL, 2013

⁸⁴ Para tal basta que se recorde o *Linguistic Turn*, idealismo respetivo da *filosofia da linguagem*. Atenda-se ao que dizem alguns dos seus precursores, por exemplo, Bertrand Russell: «que

A componente *argumentativa*, referente à *argumentação e lógica formal*, começa por analisar, colocando a opção do lado do professor, um de dois paradigmas lógicos – o *aristotélico* ou o *proposicional*.⁸⁶ Nesta fase do PFES, ao aluno competirá compreender a coerência dos raciocínios a um nível estritamente formal, ou seja, compreender os meandros do exercício do pensamento de uma maneira completamente alheia ao conteúdo dos mesmos.⁸⁷

É, assim, sempre assumida uma estrutura formal de raciocínio independente de qualquer relacionalidade com a materialidade do real, como se a consciência fosse uma forma *a priori* dada e acabada.⁸⁸ Depois, a componente argumentativa entra pela *retórica*.

O PFES sugere a distinção entre *demonstração* (domínio do constringente) e a *argumentação* (considerada como o domínio do verosímil e preferível). Sugere, por

toda [a] filosofia sólida deva começar com uma análise da proposição é uma verdade demasiado evidente, talvez, para necessitar ser provada.», Apud MARCONDES, Danilo, *Filosofia Analítica*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2004, p.12 Pois como nos diz Danilo Marcondes: «Em termos gerais, a filosofia analítica pode ser caracterizada, por ter como ideia básica a concepção de que a filosofia deve realizar-se pela análise da linguagem. [A] sua questão central seria então, pelo menos em um primeiro momento, “Como [é que] uma proposição tem significado?”. É nesse sentido que, nessa concepção de filosofia, o problema da linguagem ocupa um lugar central.», *Ibid.* E, ainda, Ludwig Wittgenstein: «Por meio da proposição a realidade deve ser fixada enquanto sim ou enquanto não.

Por isso deve ser completamente descrita por ela.

A proposição é a descrição de um estado de coisas.

Assim como a descrição de um objeto se dá segundo [as] suas propriedades externas, a proposição descreve a realidade segundo [as] suas propriedades internas.

A proposição constrói o mundo com a ajuda de andaimes lógicos, e por isso é possível, na proposição, também se ver, *caso ela* seja verdadeira, como tudo que é lógico está. Pode-se de uma proposição falsa *tirar conclusões*.», Ludwig WITTGENSTEIN, *Tractatus Logico-Philosophicus*, §4.023, tr.br. José A. Giannotti, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968 Constituindo, assim, uma estrutura proposicional (linguística) que se antepõe à objetividade do real; é sempre uma estrutura lógica, abstrata, como *possibilitadora* do real que é encontrada, isto é, um *organon* a-histórico, acabado, pronto a ser aplicado a qualquer “realidade”. Para uma sistematização dialética (materialista) do *abstrato* e do *concreto* Cf. João Vasco FAGUNDES, *A Dialética do Abstracto e do Concreto em Karl Marx*, Lisboa, Grupo de Estudos Marxistas, 2014

⁸⁵ Atenda-se, para conveniente ilustração, ao que é dito por Karl-Otto Apel: «A meu ver, a *transformação* pragmático-linguística da *filosofia transcendental* pode mostrar duas coisas: 1) que quando argumentamos publicamente, e também no caso de um pensamento empírico solitário, temos de pressupor em todos os momentos as condições normativas da possibilidade de um discurso argumentativo ideal como única condição que se possa imaginar para a realização das nossas pretensões normativas de validade; e 2) que, desse modo, teremos reconhecido também necessária e implicitamente o princípio de uma *ética do discurso*.», Karl-Otto APEL, *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*, tr. Norberto Smilg, Barcelona, Ediciones Paidós, 1991, p.154

⁸⁶ Cf. *Programa de Filosofia*, p.32 O que por si já enferma de um problema, que é o de se considerar, mesmo que a um patamar considerado inócuo, uma espécie de equivalência entre os dois paradigmas lógicos. Cf. António ZILHÃO, *40 Lições de Lógica Elementar*, Lisboa, Edições Colibri, 2008, p.7

⁸⁷ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.10

⁸⁸ Cf. Nota 39 e ainda o restante Cf. ENGELS, *Anti-Dühring*, Capítulo III – Subdivisão. O apriorismo

isso, que se encete por um introdutório périplo pela contenda entre os *filósofos* e os *sofistas*, sendo da competência dos primeiros a *demonstração*, a *verdade*, e dos segundos a *persuasão* independente do que seja *verdade* ou não.⁸⁹

O PFES remete para o estudo das *falácias*, distinguindo as *formais* das *informais*, e para o estudo dos modos de persuasão: *ethos*, *phatos* e *logos*. O que catapulta diretamente para a sua sistematização aristotélica.⁹⁰ Nesta, a Retórica ganha um caráter edificante, superando o caráter “ardiloso”, instrumental, denunciado anteriormente por Platão. A Retórica é agora apresentada como útil para distinguir meios de persuasão e para melhor capacitar o sujeito para a discussão, para uma escolha racional e para um compromisso (*prático*) ético.⁹¹

O PFES também sugere a leitura de *Tratado da Argumentação - Nova Retórica* de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, onde os autores teorizaram os *argumentos não-formais* como podendo ser derivados de *princípios retóricos* e de considerações sobre os *valores* de qualquer tipo de audiência, será o chamado *auditório universal*.⁹² Tal desiderato remete para uma eventual *hierarquização*, *polarização*, etc., dos *valores* através de uma estrita dimensão discursivo-argumentativa, isto é, cabe ao sujeito determinar uma dimensão valorativa pela qualidade dos seus argumentos num espaço de potencial *consenso intersubjetivo*.

Recorde-se, então, a definição de *idealismo* que tem servido de guia à presente investigação: *condicionante estrutural de uma subjetividade determinante e/ou possibilitante* (da objetividade do real); e uma das suas manifestações enquanto “terceira via” filosófica – anteposição ontológica da práxis humana –, e para o presente ponto, as costuras de uma de suas sofisticações – anteposição do real por uma estrutura lógico-linguística (de pendor ético). Isto porque a *ação* vai trilhando assim o seu caminho idealista de uma *prática intencional determinante e/ou possibilitante* até à sua concretização *discursiva (comunicativa)*, lugar do já referido consenso intersubjetivo performativo e até pragmático.⁹³

⁸⁹ Cf. PLATÃO, *Protágoras*, 313c - 314b, tr. A. Lobo Vilela, 2.^a ed., Mira-Sintra Mem Martins, Editorial Inquérito, s.d. Bem como Platão, *Górgias*, 457a-c

⁹⁰ Cf. ARISTÓTELES, *Organon*, 52b40 – 70b35, tr. Pinharanda Gomes, Lisboa, Guimarães Editores, 1987 Bem como ARISTÓTELES, *Retórica*, 1355b28 - 1356a24, tr. Manuel Alexandre J., Paulo Farnhouse Alberto e Abel do N. Pena, 2.^a ed., INCM, 2005

⁹¹ Cf. ARISTÓTELES, *Retórica*, 1355a25 - 1355b20

⁹² Cf. Chaïm PERELMAN & Lucie OLBRECHTS-TYTECA, *Tratado de Argumentação – A Nova Retórica*, tr. M. Ermantina Galvão, São Paulo, Martins Fontes, 2005, pp.29-39 Nestas passagens, às quais é sugerido confronto, os autores afirmam alguma proximidade a Kant.

⁹³ Veja-se, novamente, o que diz Apel: «[...] todo o participante num discurso deve compreender que a sua função é elaborar soluções vinculativas para todos os problemas concebíveis

Assim se chega ao último ponto desta parte do *Programa – Argumentação e Filosofia*. Aqui é sugerido que se distinga a *persuasão* da *manipulação*, ou seja, os argumentos filosóficos contra os “maus usos” da Retórica, favorecendo a tese de que «toda a argumentação filosoficamente aceitável deve ser regulada pela procura da verdade, tendo por finalidade o efetivo conhecimento da realidade». ⁹⁴ Indiciando, como se tem realçado, uma dimensão discursivo-argumentativa de pendor ético, e de procura de uma transmissão de algo que esteja além, independente, do sujeito, contudo, não disfarça o seu caráter idealista por via de uma dimensão da materialidade do *real* votada a uma consensualização argumentativa. ⁹⁵

Veja-se, para finalizar este subcapítulo, como é que um dos autores que mais influencia o *Programa*, Ricoeur, funde dois dos outros que o acompanham em matéria de ressonância programática, numa *ética comunicacional*, abstrato-consensual, de domínio teleológico-performativo da política:

que possam surgir no mundo da vida. Não se trata de um jogo autossuficiente, mas é a única possibilidade existente para nós, os homens, para resolver sem violência os conflitos acerca das pretensões de validade. E, naturalmente, também se pressupõe que todos os participantes do discurso estão interessados, em princípio, *na resolução de todos os problemas concebíveis sobre a validade* e não pretendem instrumentalizar o discurso com os outros apenas para os seus próprios fins, como no caso de usar o conhecimento de especialistas num discurso *limitado estrategicamente*. Resumidamente: devemos pressupor que, num discurso filosófico, todos os interlocutores compartilham sempre com os demais todos os problemas concebíveis – e também que há um princípio vinculante da moral – e, por isso, estão interessados *a priori* em alcançar as soluções suscetíveis de consenso para todos os membros de uma comunidade ideal de argumentação ilimitada.», APEL, *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*, pp.154-155 e ss. A ideia sustenta que pelos pressupostos de argumentação, normativos e inevitáveis, se pode entender a transformação pós-metafísica do *princípio de universalização ética* (de Kant). Porque a ética kantiana será metafísica, um postulado da razão prática, e a ética de Apel supostamente não se isola na ação de um sujeito que postula mas num sujeito que (argumenta), sujeito que parte pressupondo uma condição de *comunicação ideal* (muito semelhante à “posição original” de Rawls). Entenda-se “comunicação ideal” como o reconhecimento dos *direitos, igualdade por princípio*, e a finalidade da argumentação na busca de soluções de validade (consensuais) para os problemas – dimensão intersubjetiva comunicacional *a priori* (pragmático-transcendental). Cf. *Ibidem*, pp.156-159

⁹⁴ *Programa de Filosofia*, p.32

⁹⁵ Veja-se o que diz mais um dos autores que deixa a sua marca no PFES, também bastante presente nas obras sugeridas: «podemos dizer que as ações reguladas normativamente, as auto-apresentações expressivas, e também as expressões valorativas suplementam os atos de fala constatativos na constituição de uma prática comunicativa que, contra um pano de fundo de um mundo da vida, é orientada para alcançar, sustentar e renovar o consenso - e, na verdade, um consenso que se baseia no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validades criticáveis. A racionalidade inerente a esta prática é mostrada no facto de que um acordo alcançado comunicativamente deve ser baseado no final em razões. E a racionalidade daqueles que participam dessa prática comunicativa é determinada pelo fato de que, se necessário, podem, sob circunstâncias convenientes, fornecer razões para suas expressões.», HABERMAS, *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*, tr.br. Flávio R. Kothe, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003, p.17. *Intersubjetividade* que indicia uma *esfera subjetiva coletivamente aceite*, como já se pôde referir, assumindo-se como o lugar privilegiado para o exercício *equitativo e autónomo* de uma *racionalidade comum*.

«[...] existe uma laicidade dinâmica, ativa, polémica, cujo espírito está ligado ao de discussão pública. Numa sociedade pluralista, como a nossa, as opiniões, as convicções, as profissões de fé, exprimem-se e publicam-se livremente. Aqui, a laicidade parece-me ser definida pela qualidade da discussão pública, quer dizer, pelo reconhecimento mútuo do direito de se exprimir; mas, mais ainda, através da aceitabilidade dos argumentos do outro. Eu ligaria de bom grado isso a uma noção desenvolvida recentemente por Rawls: a de “desacordo razoável”. Penso que uma sociedade pluralista se baseia não só no “consenso por comparação”, que é necessário à coesão social, mas na aceitação do facto de existirem diferendos insolúveis. Existe uma maneira de tratá-los, através do reconhecimento do carácter razoável dos partidos em presença, da dignidade e do respeito dos pontos de vista opostos, da plausibilidade dos argumentos invocados por ambas as partes. Nesta perspetiva, o máximo que tenho a pedir a outrem não é que adira ao que julgo verdadeiro, mas que forneça os seus melhores argumentos. É aqui que se aplica plenamente a ética comunicacional de Habermas.»⁹⁶

O que acaba por reduzir a esfera *prática* da *ação humana* aos sujeitos bem-falantes (num quadro de *intersubjetividade*), dominadores de uma *retórica* (*argumentação*) enlevada em ditirambos *éticos* (*discursivos*), devidamente propensos ao *consenso político* (abstrato), como concretização plena da racionalidade humana (da *autonomia* de cada sujeito). Recorde-se, como já foi dito, que o problema não é o “consenso”, mas o seu carácter eminentemente hipostasiado, e da *determinação* coletiva do real.

2.3.2. Do conhecimento como *epistemologia das representações*

Logo após o Módulo que trata da *argumentação*, segue-se o Módulo do *conhecimento*. Neste Módulo o PFES sugere que se comece pela *estrutura do ato de conhecer*, não conferindo nenhuma outra orientação que não seja a de propor a descrição dos seus elementos constituintes, deixando espaço ao professor para escolher a que “convir”.⁹⁷ As *Orientações* acrescentam como obra de referência

⁹⁶ RICOEUR, “Educação e Laicidade”; *A Crítica e a Convicção*, tr. António Hall, Lisboa, Edições 70, 1997, pp.176-177

⁹⁷ Cf. *Programa de Filosofia*, p.33

Teeteto de Platão, para que se desenvolva caminho a partir da chamada *noção clássica de conhecimento – crença, verdadeira, justificada*.⁹⁸

Lecionada esta *introdução*, deverá partir-se para mais uma distinção, neste caso entre conhecimento *a priori* e conhecimento *a posteriori*. E a partir daqui encetar por uma análise comparativa de duas teorias do conhecimento que correspondam àquela distinção e, de acordo com as *Orientações*, devem ser o *racionalismo cartesiano* e o *empirismo humeano*, com as respetivas obras *Discurso do Método* e *Investigação sobre o Entendimento Humano*.⁹⁹

Por esta via, o PFES volta a confirmar o seu substrato idealista, depositando a sua parte referente à epistemologia a dois autores que se situam exclusivamente dentro do registo moderno de *conhecimento*, ou seja, só é possível ao sujeito de conhecimento conhecer uma *representação* do dado (seja ou não imediato), isto é, o conhecimento é sempre e somente conhecimento de *representações*, como estas se dão (ou estão) ante o próprio sujeito (*agente*) – *consciência representativa*.¹⁰⁰

Ora, o facto de o PFES buscar dois pensadores modernos por intermédio das suas *Orientações*, não quer dizer que vise, não apenas introduzir os alunos na problemática epistemológica, como ainda torná-los em anacrónicos pensadores, depositários de um *mundo de representações*. Quer antes relevar o facto de que enquanto programa tributário de um substrato idealista, não apenas deveria comprovar em tal sentido a sua coerência de comprometimento, como confirma o seu enfileiramento por uma ação idealista, mesmo que não haja, de uma forma explícita, essa intenção na presente parte do mesmo.¹⁰¹

Contudo, o conhecimento pode ser, não apenas um *valor* na medida em que também pode ser tido como determinante e concorrente numa “escala” hierárquica para a decisão prática, como o conhecimento é, em grande parte, condição para a

⁹⁸ Cf. PLATÃO, *Teeteto*, 201b-202e, tr. Adriana M. Nogueira e Marcelo Boeri, 2.^a ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008 O PFES não guarda espaço a mais nenhuma noção de verdade além da verdade como adequação à crença.

⁹⁹ Cf. *Programa de Filosofia*, p.33 Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, pp.12-13

¹⁰⁰ Paradigma epistemológico que atingirá a sua máxima e finalizada expressão em Kant através da sistematização da chamada *coisa em si (númeno)* e da sua manifestação (*fenómeno*), que propicia a *representação* ao sujeito de conhecimento, por exemplo, KANT, *Crítica da Razão Pura*, B xvii-xvii, e B 129-130, tr. Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão, 6.^a ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008

¹⁰¹ Não esquecer que a contemporânea superação da *consciência representativa* se dá por intermédio dos diferentes matizes com que se colora a chamada “terceira via”, sendo que aquela que importa reter, como mais premente, é a que segue, mesmo que por variegados trilhos, uma *práxis instituinte* com o seu corolário numa *intersubjetividade comunicativa de pendor ético-político performativo*.

ação, porquanto um sujeito age sobre as condições em que se encontra conforme aquilo que conhece das mesmas. Deste modo, aquela que vem sendo abordada como uma consequência de um substrato dominante idealista – a *ação (prática)* idealista –, encontrará digna e pertinente correspondência nas teorias epistemológicas sugeridas.¹⁰²

Se, por um lado, temos em Descartes um representante mais evidente de um compromisso idealista, mesmo que o próprio se considerasse “realista”, por outro lado, já não é assim tão fácil percebê-lo em David Hume.

Antes de mais, veja-se que Descartes coloca como origem do *conhecimento a razão*, uma *razão* todo-poderosa à qual compete fornecer ao sujeito, após um processo que tudo colocou em *dúvida*, certezas inabaláveis garantidas por uma certeza primeira – *Cogito*¹⁰³. Este, por sua vez é garantido pela existência de Deus, que é justificado para o autor essencialmente por um tipo de argumento considerado *a priori*¹⁰⁴ – *argumento ontológico*, como cunhou Kant. Aqui restam poucas dúvidas quanto ao posicionamento de Descartes dentro daquilo a que chamamos de *condicionante estrutural subjetiva determinante e/ou possibilitante*, visto que tal *estrutura* é assegurada por um *Cogito* anterior a qualquer experiência, esta que é sempre ou quase sempre considerada enganadora e fonte de quase todos os erros. O *Cogito*, assume-se como a certeza subjetiva do ato pensante (até prático) e, por conseguinte, da própria existência.

Depois, quanto a Hume, a sua matriz idealista surpreende-se na medida em que o sujeito de conhecimento, como instância primeira do lugar da *experiência*, isto é, condição *possibilitadora* do dar-se de um dado empírico, é ele mesmo instaurador do real, através do *hábito*, que sempre instaura a ligação causal entre os factos da realidade.¹⁰⁵ A realidade guarda, para Hume, um certo caráter incognoscível, que

¹⁰² Por exemplo, à teoria cartesiana corresponde uma determinada forma de ação – “moral provisória”, válida para todo e qualquer momento em que o sujeito não consinta numa certeza inabalável. Consistindo na obediência às leis vigentes, em “vencer-se a si próprio” antes de tentar mudar a “ordem do mundo”, etc. Cf. René DESCARTES, *Discurso do Método*, 3.^a Parte, tr. João Gama (Edições 70); *Discurso do Método / Meditações Metafísicas*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008, pp.87-92

¹⁰³ Cf. DESCARTES, *Discurso do Método*, 4.^a e 5.^a Parte

¹⁰⁴ Cf. DESCARTES, *Meditações Metafísicas*, Meditação Quinta, §§7-9, tr. Regina Pereira (Rés-Editora); *Discurso do Método / Meditações Metafísicas*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

¹⁰⁵ Cf. David HUME, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, V, tr. Artur Morão (Edições 70); *Investigação sobre o Entendimento Humano / Diálogos sobre a Religião Natural*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008, p.102

deixa, assim, as portas abertas para aquilo que há-de ser a “coisa em si” para Kant, que só pode ser ligado pelo *hábito*, como já foi referido.¹⁰⁶

E a este mesmo sujeito apenas pode dar-se a conhecer uma *representação*, da qual só ele é o seu possível e empírico recetáculo, não podendo, e o seu ceticismo não deixaria, conhecer mais do que aquela que lhe (a)parece. Daqui surge o “problema da indução”. Este *problema* consiste no facto de que o ser humano deposita a sua capacidade de conhecimento na *indução*, mas esta só é possível confiando no “princípio de regularidade da Natureza”, cujo qual não pode ser apreendido senão por via empírica. Ou seja, mediante tal coleção de factos, nada garante que um dia algum elo da cadeia não falhe, soçobrando por aí abaixo tudo aquilo que era dado como conhecido. Enfim, a indução para Hume não terá justificação nem *a priori*, nem *a posteriori*.¹⁰⁷

Será com base neste *problema* que o PFES avança para a sua fase final – *o conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica*. Também não caberá aqui uma análise dos temas/problemas opcionais enquadrados na temática geral do presente Módulo.¹⁰⁸

Aqui as *Orientações* indicam, para o estudo do conhecimento científico, Karl Popper e Thomas Kuhn, com as respetivas obras: *A Lógica da Pesquisa Científica* e *A Tensão Essencial*. Os *conceitos nucleares* serão: *validade das hipóteses* - *verificabilidade* e *falsificabilidade*; e *objetividade*.¹⁰⁹ Do confronto entre ambas as perspetivas científicas o programa visa lograr uma ampla perspetiva deste último *conceito nuclear* referido.

No caso de Popper, embora nunca possamos estar certos de ter encontrado uma teoria científica verdadeira, a experiência permite descobrir que determinadas teorias são falsas, e só as rejeitando, será possível uma aproximação cada vez maior

¹⁰⁶ Cf. HUME, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, XII, §19

¹⁰⁷ Cf. HUME, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, IV, Parte II

¹⁰⁸ Nem caberá a análise do 5.º Módulo correspondente a três opções: *A Filosofia e os outros saberes*, *A Filosofia na cidade*, *A Filosofia e o sentido*, pois correr-se-ia o risco de estender em demasia aquilo que se confina a um reduzido espaço, bem como em tornar-se repetitivo devido à natureza das temáticas sugeridas, e porque não estão sujeitas a harmonização nacional de acordo com as *Orientações*. Para um conhecimento mais aprofundado daquelas Cf. *Programa de Filosofia*, p.35

¹⁰⁹ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, pp.13-14

de uma imagem objetivamente verdadeira do mundo. Não é por intermédio de uma *verificabilidade*, mas por intermédio da sua *falsificabilidade*.¹¹⁰

Veja-se, em Popper, a observação do sujeito está já sempre impregnada de *teoria*, os problemas são o ponto de partida da investigação científica. É, por isso, que no chamado *problema da demarcação* o autor envereda por aquilo que será a sua *teoria da falsificabilidade*. Esta teoria consiste em tentar falsificar qualquer teoria científica, e se esta for passível de falsificação, poderá progredir (progresso que o autor prevê contínuo) através da correção dos critérios que trouxeram à luz os seus “defeitos”, ou simplesmente cai por não conseguir superar a sua falsificação; este tipo de teste deve ser permanente, e se houver uma teoria que sempre lhe resista, ou da qual não possa ser concebida a sua falsificação, então, não deverá ser considerada científica.¹¹¹

Neste caso cabe ao sujeito antecipar, independentemente das concreções materiais do real, uma teoria, e por meios amplamente teóricos tentar falsificá-la, mesmo que da materialidade do real não se pudesse lograr êxito quanto a uma falsificação... e assim acabar por contradizer a realidade por via de uma suposta falsificação. Seguindo o raciocínio popperiano, a *objetividade* também parece estar dependente do sujeito que se esforça por falsificar teorias, e não lhe será independente. Quando, ao invés, a realidade é só *uma*, e não se compraz com as *falsificações* humanas...¹¹²

¹¹⁰ Cf. Karl POPPER, *A Lógica da Pesquisa Científica*, Cap. 1 e 3, tr.br. Leónidas Hegenberg, Octanny S. da Mota, 9.^a ed., São Paulo, Editora Cultrix, 2001

¹¹¹ A título de exemplo atenda-se ao que diz Popper concisamente numa outra obra: «Reconhecidamente, a maior parte [das nossas hipóteses, teorias,] acabam por se revelar errôneas; sob o impacto dos nossos testes, pode revelar-se a sua falsidade. As teorias que *não conseguimos* refutar com os testes mais duros, *presumimos* serem verdadeiras. E, na verdade, elas *podem ser verdadeiras*, mas novos testes podem vir a provar que são falsas. Este método de teorização arrojada e audaciosa, seguida de exposição a testes severos [...] é o método de tentativas e de exposição e eliminação dos erros através de testes.», POPPER, *Um Mundo de Propensões*, tr. Teresa Barreiros e Rui G. Feijó, Lisboa, Editorial Fragmentos, s.d., p. 18.

¹¹² O aluno estuda a possibilidade ou não do *conhecimento objetivo*, se a alguma ciência é possível atingi-lo, recuperando para tanto o *problema da indução* já avançado por Hume, nesta parte Popper apresenta a sua solução na sequência da sua teoria: «O critério de demarcação proposto levamos, ainda, à solução do problema da indução, tal como colocado por Hume – do problema da validade das leis naturais. A raiz desse problema está na aparente contradição entre o que pode ser chamado de “tese fundamental do empirismo” – tese segundo a qual só a experiência pode decidir acerca da verdade ou falsidade de um enunciado científico – e o facto de Hume se ter dado conta da inadmissibilidade de argumentos indutivos. Essa contradição só se manifesta se se presumir que todos os enunciados científicos empíricos devam ser “conclusivamente decisíveis”, isto é, se se admitir que [a] sua verificação e falsificação devam ser, em princípio, possíveis. Se rejeitarmos esse requisito e admitirmos como empíricos também os enunciados decisíveis apenas num sentido – unilateralmente decisíveis e, mais especialmente, falseáveis – e que são suscetíveis de comprovação através de tentativas sistemáticas de falseá-los, então a contradição desaparecerá: o método de falsificação não

Quanto a Kuhn, este vem defender a ideia de que não se pode falar em progresso científico, o que está em franca oposição ao autor anterior. Para Kuhn o que existiram foram *revoluções científicas*, sobrepondo-se a sistemas anteriores. Daí, que a Ciência labore sobre aquilo que designa como *paradigma*. Este trata de um conjunto de pressupostos teóricos genericamente aceites por uma dada comunidade de cientistas. A substituição de um tal *paradigma* remete para a sua crise, e, finalmente, um outro haverá de se impor em seu lugar. Porém, o seu tratamento não se refere a um privilégio da *objetividade*, pelo contrário, Kuhn afirma que os critérios para a escolha de um *paradigma* são *subjetivos*, conforme os critérios valorativos de cada cientista.¹¹³ Kuhn afirma, ainda, que a *resolução do impasse* face a uma nova escolha não é totalmente racional, pois pode impor-se a autoridade de um cientista, etc.; e afirma a *incomensurabilidade* dos *paradigmas*, ou seja, que não é possível uma mesma balizagem para medir um com outro.¹¹⁴

Isto é, Kuhn coloca à frente do estabelecimento de um paradigma científico uma *concordância intersubjetiva* ao nível da comunidade científica, e ainda coloca como fator determinante para as ciências um subjetivismo face às preferências de cada cientista. Desta maneira, neste autor evidencia-se com maior clareza o seu compromisso, mesmo que não declarado, com uma perspectiva de secundarização da objetividade do real. Assim, mais uma vez, o PFES (e *Orientações*) opta por seguir uma outra perspectiva idealista. As suas consequências práticas revelam-se ao nível daquilo que é tido como *objetividade* e capaz de fazer (ou não) avançar a Ciência.

A *intersubjetividade científica*, como substrato instituinte do real, está de acordo com o *consenso comunicativo* (discursivo) que tem sido denunciado.

pressupõe inferência indutiva, mas apenas as transformações tautológicas da lógica dedutiva, cuja validade não está em questão.», POPPER, *A Lógica da Pesquisa Científica*, p.44 Popper pretende deixar o método indutivo incólume, não obstante, colocando em risco a objetividade do real.

¹¹³ A seguinte passagem, do autor, ilustra-o significativamente: «[...] as escolhas que os cientistas fazem entre teorias rivais dependem não só dos critérios partilhados – os que os meus críticos chamam de objetivos –, mas também dos fatores idiossincráticos, dependentes da biografia e da personalidade individuais. Estes últimos são, de acordo com o vocabulário dos meus críticos, subjetivos, [...]», Thomas KUHN, “Objectividade, Juízo de Valor e Escolha Teórica”; *A Tensão Essencial*, tr. Rui Pacheco, Lisboa, Edições 70, 1989, p.394

¹¹⁴ Cf. KUHN, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, tr.br. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira, 5.^a ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 1998, pp.67-69 e pp.198-200

Estão criadas as condições para avançar uma análise prerrogativa das consequências de um tal substrato dominante – *idealista* –, também, propiciador de uma ação (*prática-argumentativa*) idealista.¹¹⁵

3. Para uma análise conclusiva de um substrato *idealista* dominante – as suas consequências *práticas*

Para uma análise conclusiva de um substrato *idealista* dominante que se queira profícua tem que se extrair as suas devidas consequências práticas. Cabe, então, reiterar o que ficou anunciado em epígrafe: «o idealismo distorce o real, e tem que ser combatido, porque tão depressa absolutiza o papel constituinte e posicionador do sujeito como procura insinuar uma hipostasiação do objecto, erigindo-o em “transcendente” na imanência da consciência»¹¹⁶, não por uma simples rememoração ou deleitado estribilho, mas para recordar a necessidade de se assentar um *posicionamento* materialmente consciente, e, para o efeito, um que evite qualquer distorção da realidade, e o consequente “combate” a qualquer outro que o faça seu mote, quer consciente quer inconscientemente.

Um substrato, seja este qual for, emana sempre (ou quase sempre) as suas consequências; mesmo que aquele já seja uma emanção de um outro substrato ainda mais anterior e profundo. Por conseguinte, devemos, mais uma vez recordar por que linhas foram (re)cosidas as costuras de um substrato latente no PFES, e como se manifestaram no mesmo, para se poder colocar no devido lugar as repercussões mais relevantes para o efeito da presente investigação.

A presente compreensão do que é tratado por *idealismo*, como uma das respostas à “questão fundamental da filosofia”, elevando o patamar da *consciência* para outro plano, é a de uma *condicionante estrutural de uma subjetividade determinante e/ou possibilitante do real* (e da sua objetividade) nas suas principais variações. Partindo de um compromisso materialista dialético.

Para o efeito, de um tal substrato *idealista* dominante sobressaiu a necessidade de acompanhar a sofisticação idealista inaugurada pela chamada

¹¹⁵ Resta remeter para consulta posterior uma análise pormenorizada da Bibliografia que inspira o PFES, uma vez que não é possível analisar tão extensa mostra no presente trabalho, nem tal seria desejável. Cf. *Programa de Filosofia*, pp.36-46

¹¹⁶ BARATA-MOURA, *Ontologias da «Práxis» e Idealismo*, p.148

“terceira via”, isto é, a *superação*, não *materialista*, e presumidamente não *idealista*, do idealismo da *consciência representativa*, por via de um novo e retemperado “realismo”.

Tal *idealismo* foi descrito, à superfície quanto baste, como tributário dos mais variados matizes, salpicando a tela da filosofia através *da linguagem*, da *hermenêutica*, do *pós-modernismo* (e das suas colorações), *da práxis* (“antecipativa”), e de diferentes formas de tratamento de uma suposta *intersubjetividade primacial*.

Ora, um programa de substrato idealista como aquele que se vem analisando, enfileirando-se por uma ação (*prática*) idealista não pode deixar de relevar um certo tipo de consequências práticas. Senão, veja-se, por uma espécie de *autonomia* do sujeito, a um ponto hipostasiada na sua constituição *determinante* e/ou *possibilitadora* de real, oferece-lhe a capacidade de, por mor da sua *ação*, essencialmente *comunicativa*, poder *constituir* o real através do seu poder de *argumentação*.

É, por isso, que é tão preconizada a sua ideia de *consenso*,¹¹⁷ que não deixa de parecer uma palavra simpática no *abstrato*, mas que na *realidade prática* pouco encontra correspondência por estar tão desarraigada de uma *concreção relacional material*. O *consenso*, tal como é apresentado, assenta nos pressupostos filosóficos de um *contrato* invisível (ou *situação ideal de comunicação*) tacitamente aceite por todos, contudo, não se olhou necessariamente a toda uma realidade onde a *posição* de cada sujeito não é exatamente tão *equitativa* como a ideia de uma *razão igualmente bem distribuída*, e por via disso uma *autonomia* igualmente capaz, dava a entender.¹¹⁸

Deste modo pode-se encontrar um PFES concebido de forma desligada da realidade, exigindo objetivos de impossível realização, bem como encontrar a ideia

¹¹⁷ Cf. Nota 24 e ainda, da mesma autora: «A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos e, embora a intimidade de uma vida privada plenamente desenvolvida, tal como jamais se conheceu antes do surgimento da era moderna e do concomitante declínio da esfera pública, intensificar sempre e enriquecer imenso toda a escala de emoções subjetivas e sentimentos privados, esta intensificação ocorre sempre à custa da garantia da realidade do mundo e dos homens.», ARENDT, *Condição Humana*, p.65 (Passagem com reverberações em, Ricoeur, Rawls, Apel e Habermas.)

¹¹⁸ Pelo contrário, ainda se fomenta um *contrato*, porque sempre abstrato, nas ditas “maravilhas” de uma economia de mercado: «O membro de uma sociedade por contrato é livre porque ele só serve os outros ao servir a si mesmo. O que o limita é apenas o inevitável fenómeno natural da escassez. No mais, tem plena liberdade de ação no âmbito do mercado.», MISES, *Ação Humana*, p.343

fantasiosa de que *cada um é dono e senhor* de uma liberdade e *autonomia* por igual e capaz de fazer a diferença num âmbito *discursivo*, olvidando, por consequência, aquilo que não se pode deixar de transformar prática e materialmente para lograr realmente algum efeito.

Tudo isto não quer dizer que se esteja a adotar uma posição beligerante contra a ideia de *consenso*; reitera-se, aquilo que ocorre é uma crítica ao seu carácter irremediavelmente abstrato preconizado pelo *idealismo* em questão. Porque o *consenso* dentro de um quadro de compreensão da *materialidade do real*, e da consequente *transformação prática*, será completamente divergente daquele, e passível de um outro quadro de análise (que não cabe aqui dirimir).

Portanto, é na sequência de um *consenso* abstrato que se situa a exigência programática de uma *educação para a cidadania* com vista ao enriquecimento da esfera pública-política, pressupondo-se uma *democracia*, ora, vista de uma maneira abstrata, sem contemplar aquilo que será ou pode ser tido como *democracia*. E a julgar pelas influências (coincidências) que se cruzam e denunciam ao longo do PFES, não se pode ignorar o pendor para uma certa consagração do vigente.¹¹⁹ Porquanto a realidade material se deixa entrever como a imediatez, o que está dado (vigente) e pouco cabe ao mundo da ação humana, e ainda menos caberá alterar.

Esta construção filosófica imbuí-se de um dualismo (com as suas devidas e temperadas repercussões cartesianas) que é consabido e concebido como uma cisão entre o que é da ordem do *espírito* e o que é da ordem da *matéria*.¹²⁰ E, por isso, não se pode deixar de reparar como o *trabalho* é, também, separado, da esfera da ação humana.¹²¹ Esta é completamente deixada a um plano de pretensa concretização

¹¹⁹ O que deixa em maus lençóis, passe a expressão, qualquer pluralismo ideológico. Por exemplo: «Se queremos sinceramente respeitar o princípio do pluralismo ideológico, qualquer programa deveria facultar ao aluno o acesso deste às principais correntes da filosofia contemporânea. Estas deveriam ser obrigatórias. Optativas poderiam ser as variantes menores destas correntes, escolas, representantes seus, etc. [...]», DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário - O Exemplo da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p.77 E como o autor diz não se podem deixar os programas nas mãos do Ministério e das suas escolhas pessoais, é imperativo que a equipa seja constituída por elementos indigitados pelos sindicatos, associações científicas, partidos políticos representados na Assembleia da República, etc., só assim será possível garantir isenção e pluralismo. Cf. *Ibidem*, p.79

¹²⁰ Pode ser encontrada, por exemplo, em Mises uma apologia da separação de dois mundos: o mundo exterior dos fenómenos físicos, químicos e fisiológicos e o *mundo interior do pensamento*, do *sentimento*, do *julgamento de valor* e da *ação propositada*. Cf. MISES, *Ação Humana*, pp.42-43

¹²¹ Cf. Nota 58 Ou como os “filósofos de acção” de V. de Caldas Nogueira, inspirado por Gaston Berger (e um tridente descendente de Áustria: Wittgenstein, Hayek e Popper), diz que os filósofos não passam de “modernos” empresários, nas suas palavras: *homo viator*, inajustável a qualquer sistema, e nesta sequência, preconiza a passagem de todo o indivíduo a empresário com vista à superação das agruras do trabalho(!), e uma interagenciação prospectiva capaz de suprir as

política de um *consenso intersubjetivo comunicacional* (discursivo) de cariz ético, visando superar *pragmaticamente* (uma vez que não se pode ter qualquer certeza absoluta a um nível epistemológico e muito menos ontológico) as incertezas que o mundo pode conter. É desta *pragmática* (performativa) *discursiva* (de pendor axiomático) que o PFES mais se imbuí.

Destarte, rejeitando as influências relacionais mais próximas do *trabalho*, da economia, etc., o ser humano (os alunos, para o efeito) aparta-se de uma das componentes base da sua realidade. Será como se bastasse aos seres humanos imaginarem-se em situações de *comunicação ideal*, “posições originais”, capazes de moldar o real apenas por um bom domínio da retórica (argumentação) de forma séria, para conceber um mundo à sua imagem e possibilidade. Praticando esta *ἐποχή*, o ser humano parte do pressuposto, seriamente errado, de que todos os sujeitos estão de facto na posse das mesmas capacidades racionais, de autonomia, e por isso, capazes de poder aceitar ou rejeitar tudo o que lhes seja benéfico ou prejudicial. O ser humano, nesta condição, parte ainda do pressuposto de que as condições de cada sujeito são de facto iguais, e que se não são, até será porque provavelmente a culpa é do próprio.¹²²

Isto é, como pensar a Educação sem pensá-la dentro de um caldinho cozinhado com tudo o que é da ordem da materialidade do real, da vida, de onde a consciência, e a própria práxis humana são parte das suas *ingrediências*? Como pensar a Educação de uma maneira consequente, sem desvarios e vieses idealistas

veleidades do mercado livre, para que este possa funcionar bem. Cf. V. de Caldas NOGUEIRA, *Filósofos de Acção – Interagenciando para uma Nova Prospectiva de Mercado*, Cap. 8, Lisboa, Edição de Autor, 1995

¹²² A fazer lembrar aqui o conceito de liberdade como fuga da angústia *nadificante* do *ser*, absolutamente livre de qualquer constrangimento material, e em oposição àquilo que será a *má-fé*, que Jean-Paul Sartre celebrou: «[...] a cada momento, capto essa escolha inicial como contingente e injustificável; portanto, a cada momento estou prestes a considerá-la de súbito *objectivamente* e, em decorrência, transcendê-la e preterificá-la, fazendo surgir o *instante* libertador. Daí a minha angústia, o temor que sinto de ser subitamente exorcizado, ou seja, de tornar-me radicalmente outro; mas daí também o frequente surgimento de “conversões”, que fazem-me metamorfosear totalmente meu projecto original. [...] tais instantes em geral têm podido fornecer a imagem mais clara e mais comovedora de nossa liberdade.», Jean-Paul SARTRE, *O Ser e o Nada – Ensaio de Ontologia Fenomenológica*, Quarta Parte, Cap. 1, §1, tr.br., Paulo Perdígão, 16.^a ed., Petrópolis, R.J., Editora Vozes, 2008, pp.585-586 Mas, ao contrário, como lembra Bogdan Suchodolski: «Não pode ser um cidadão, se, simultaneamente, não for verdadeiramente um homem; não se pode tornar um homem quem não for igualmente um cidadão.», Bogdan SUCHODOLSKI, *A Pedagogia Socialista*, tr. Eduardo Saló, Lisboa, Editorial Futura, 1976, p.124 E assim, nas concreções materiais, relacionais, do real, compreender como se pode formar um cidadão...

que levem a crer que os alunos e os professores tenham de alcançar todos os abstratos objetivos em perfeita consonância?

No fundo todo o idealismo não passa de uma grandiloquente experiência de pensamento, mesmo não se apercebendo de que aquilo que querem entender como *real* não passa de mais uma das suas ilustrações fictícias (mistificadoras), de um esforçado (consciente ou não) alheamento da materialidade do real, de tendência dualista. Mas não é por isso que deixa de verter consequências práticas a um nível pernicioso, neste caso ao Ensino. Assim, revela-se a importância de uma compreensão do substrato que serve de base ao PFES.

Segunda Parte

Estágio: Didática, Pedagogia e Prática

1. Para um ponto de partida *didático-pedagógico*

Posta a investigação crítica levada a cabo ao PFES, cabe agora nesta Segunda Parte perfazer não apenas o Relatório de estágio, mas também o seu substrato *didático-pedagógico*. Porquanto é lembrado, também em epígrafe, «aquilo que se pretende ao administrar e exigir educação, depende do ponto de vista de que se parte para encarar o assunto».¹²³

E para que um professor não caia em fantasias educativas ou *círculos viciosos*¹²⁴, ou numa qualquer ramificação pedagógica de carácter idealista¹²⁵, deve procurar munir-se do que vier a propiciar um ensino mais consequente, isto é,

¹²³ Johann HERBART, *Pedagogia Geral*, §1, tr. Ludwig Scheidl, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p.7 Ressalvando desde já, que não se pretende defender uma pedagogia no seguimento do referido autor, daquilo que ele pretendia administrar, uma vez que o seu ponto de vista visava uma finalidade moral de influência kantiana.

¹²⁴ Como chama a atenção Suchodolski, na esteira da terceira tese de Marx sobre Feuerbach, há um *círculo vicioso* no raciocínio dos “utopistas” em relação à educação. Cf. SUCHODOLSKI, *A Pedagogia Socialista*, p.187-188 Recorde-se a tese de Marx: «A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade [...]».

A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante*», MARX, “Teses sobre Feuerbach”, p.14 Quer isto dizer que de pouco servirá crer ou trabalhar para mudar a sociedade exclusivamente pela educação se nada se fizer para transformar as suas circunstâncias, transformar, educar, os educadores. Caso contrário, redundaria num tal círculo (vicioso) – o “homem velho” a tentar educar o “homem novo” sem nada fazer para ser “novo” também... Num sentido semelhante García Galló também releva que «a tarefa da filosofia – tomada num sentido amplo que inclui todos os problemas da educação – consiste, principalmente, na libertação do homem, das ilusões, ao mostrar-lhe as raízes sociais das mesmas e em estimulá-lo a uma ação transformadora do mundo.», G. J. García GALLÓ, *A Concepção Marxista sobre Escola e Educação*, tr. José D. Zambujo, Amadora, Livres Editores, 1975, pp.36-37 E «[...] a educação não pode entender-se como “reforma da consciência” independentemente, mas que deve estar vinculada à transformação das reais condições de vida que constitui a base da mudança na consciência.», *Ibidem*, p.50 Ou seja, não pode ser por uma transformação de tipo moral... Conquanto, na atualidade continuam a surgir exemplos de professores que sugerem precisamente a educação como uma “via única”, como se esta estivesse desligada de tudo o resto. Por exemplo, como se ao professor bastasse o estímulo do pensamento crítico e dar o exemplo prático do mesmo, para que os alunos já deste se imbuíssem. Cf. Alice SANTOS, “Filosofia e Educação para o Pensamento Crítico”, *Philosophica*, Lisboa, n.º 6 (1995), p.73

¹²⁵ Como serão exemplo as chamadas pedagogias da *essência* e da *existência*. Cf. SUCHODOLSKI, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1972 E as suas ramificações *neotomista*, *neopositivista* e *irracionalista*. Cf. DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário*, pp.18-21

daquilo que puder ajudar a lograr uma aprendizagem realmente significativa. Para tal, o *posicionamento* filosófico não será indiferente.¹²⁶

E assim, com aquele *posicionamento* – materialista – firmado ao longo da Primeira Parte, em contraste com o dominante – idealista –, visa-se agora clarificar quais são as suas principais consequências e como refletiram na prática.

Não obstante, adotando tal *posicionamento*, não quer dizer que se advogue doutrinas ou perspectivas pessoais em sala de aula. Nada disso. Quanto a uma postura entre a advocacia (parcialidade) e a neutralidade processual (pretensamente imparcial), adotar-se-á a segunda.¹²⁷ Mesmo que não exista neutralidade pura, ao professor compete não endoutrinar, compete garantir o *pluralismo* que em nota se relevou no capítulo anterior, mesmo que assuma publicamente a sua perspectiva. Aquilo que um professor não pode fazer é pensar e assumir que a sua perspectiva, ou a do PFES, é por si só neutra e incólume de qualquer *substrato*.

Também, um professor não poderá descurar da sua atividade aquelas que são as leis apontadas para a Educação, nem tão pouco o financiamento que à mesma é votado, bem como a carestia de vida.¹²⁸ Conquanto, não cabe ao professor sozinho, nem à classe docente em geral, travar sozinha uma luta imensa pela Educação. Tal caberá à sociedade. Mas o professor não poderá, pela sua parte, descurar a sua participação, tendo em conta que está tão próximo dos “adultos de amanhã”.

No entanto, também cabe ao professor atender e identificar algumas das atitudes mais transmitidas pelos alunos. Para tal, veja-se a sistematização daquilo a

¹²⁶ Como lembrou Galló, não há teorias pedagógicas independentes: «[...] a importância da filosofia para a pedagogia foi muito grande, cada luta filosófica quase se converteu em luta pedagógica.», GALLÓ, *A Concepção Marxista sobre Escola e Educação*, p.136

¹²⁷ Cf. Linda BOMSTAD, “Advocating Procedural Neutrality” in, *Teaching Philosophy*, 18:3, set., 1995, pp.197-210

¹²⁸ Trazendo à memória algumas palavras de Caraça proferidas na conferência referida: «[é] condição indispensável para que o homem possa trilhar a senda da cultura – que ele seja economicamente independente. Consequência – o problema económico é, de todos os problemas sociais, aquele que tem de ser resolvido em primeiro lugar. Tudo aquilo que for empreendido sem a resolução prévia, radical e séria, desse problema, não passará, ou duma tentativa ingénua, com vaga tinta filantrópica, destinada a perder-se na impotência, ou de uma mão-cheia de pó, atirada aos olhos dos incautos.», CARAÇA, “A Cultura Integral do Indivíduo”, p.51 Isto é, não vale a pena pensar que se vão operar imensos “milagres”, pensando que um bom professor pode agarrar numa turma cheia de problemas externos, e cumprir os objetivos, porém, de longe se apela à resignação. Pois não pode ser esquecido que «o que o mundo for amanhã, é o esforço de todos nós que o determinará. [...] E pensemos, agora que ainda o podemos fazer. Amanhã pode ser tarde, porque a tempestade que tem vindo a acumular-se sobre as nossas cabeças pode desencadear-se e arrastar-nos nos seus turbilhões brutais.», *Ibidem*, p.33 Caraça referia-se ao Fascismo; a sociedade hoje depara-se com tamanhos problemas, quiçá não tão díspares quanto se desejaria...

que Carol Dweck e Alison Master vão chamar de “auto-teorias”: “teoria incremental” e “teoria da entidade”.¹²⁹

De acordo com uma *teoria da entidade* os alunos creem que a inteligência (ou as suas capacidades no geral) é um atributo fixo, e da qual apenas têm um pouco; nesta auto-teoria creem não poder vir a ter mais inteligência do que a que têm. Pela *teoria incremental* os alunos creem que a inteligência (as suas capacidades no geral) pode ir crescendo, pois quanto mais se esforçam mais aprendem.

As implicações destas crenças próprias (auto-teorias) podem ser: nos seus objetivos – se os alunos estão interessados em aprender ou ficar mais inteligentes; na crença na utilidade do esforço – se veem neste algo negativo ou positivo; na forma como explicam os seus fracassos – se é falta de habilidade, de esforço ou má estratégia; no que fazem depois – se desistem ou insistem.

Estas crenças terão influência nas notas. O sentimento *incremental* leva a que os alunos coloquem a *aprendizagem* à frente do *desempenho* e tenham um olhar mais positivo em relação ao *esforço* e, por conseguinte, tenham melhores resultados.

Portanto, é importante que um professor também atenda ao que um aluno pensa em relação à sua própria inteligência, pois se aquele achar, “entitativamente”, que o aluno já dá tudo o que pode dar, se for abaixo do exigido, tanto um como outro poderão naturalizar as más notas; bem como se for algum aluno que tenha boas notas, se tiver uma postura “entitativa”, pode achar que já tem tudo o que é necessário, e, eventualmente, não terá como vencer as primeiras dificuldades quando lhe aparecerem à frente.

Por isso, dever-se-á incentivar a postura *incremental*, aquela que puxa pela *aprendizagem contínua* e incentiva os alunos a buscarem melhorar-se constantemente. Tanto uma postura como outra terão reflexos ao nível do *esforço* que o aluno estará disposto a fazer, da sua reação ao falhanço e sucesso, e da sua autoestima. Contanto que o professor não esteja ciente de tais teorias apenas para se apetrechar teoricamente, mas porque a sua atitude perante o aluno pode influenciar uma daquelas duas posturas.

Muitas das vezes os professores e os pais enviam sinais sobre a natureza da inteligência, mesmo quando não o fazem intencionalmente e apenas enviam sinais

¹²⁹ Cf. Carol S. DWECK / Alison MASTER, “Self-theories and motivation – student’s beliefs about intelligence”, in *Handbook of Motivation at School*, Wetzel, Kathryn; Wigfield, Allan (ed.’s), New York and London, Routledge, 2009, pp.123-140

subtis sobre uma postura ou sobre outra. Louvar em excesso a *habilidade* de um aluno pode reforçar um ponto de vista da *teoria da entidade*. Será, então, preferível louvar o *esforço*. Os professores são quem mais proximamente podem passar a *teoria* da sua preferência no âmbito escolar, da forma como falam de *inteligência* e/ou *capacidades* em sala de aula.

Não obstante, deve ser tida em conta toda a relacionalidade socioeconômica mesmo para este aspeto, uma vez que a sociedade também determina os seus parâmetros de *sucesso* e *falhanço*, *inteligência* ou *capacidades* (e tal como são amplamente conhecidos, andam assaz à volta do que satisfaz os ditos “mercados”).

Ora, esta perspetiva apresenta uma correlação com a teoria de David McClelland sobre a “necessidade de obter sucesso” (NOS), através do esforço, e a “necessidade de evitar o fracasso” (NEF). Aqueles alunos que são identificados ou que se identificam com o primeiro gostam de correr riscos, aceitam desafios, e aqueles que são identificados ou se identificam com o segundo preferem tarefas que não conduzam ao fracasso, o medo bloqueará o esforço.¹³⁰ Ou seja, para aqueles que têm NOS a *teoria incremental* será eventualmente a sua *auto-teoria*, e para aqueles que têm NEF a *teoria da entidade* será a sua.

Qual a necessidade de estabelecer aqui esta relação?

Surge como oportunidade de tentar descortinar uma outra solução para estimular os alunos no sentido de que podem *incrementar* as suas capacidades. Para isso um professor terá que estar atento aos motivos que levam um aluno a não querer arriscar, se é apenas por medo de parecer menos *inteligente*, por não acreditar no *esforço*, se é por não acreditar no seu *incremento*, ou se tem que ver, não com aquilo que o aluno acredita em relação à sua *inteligência*, mas com fatores psicológicos (ou sócio-económicos) que o façam não querer arriscar, ou ainda por ter uma necessidade de evitar o fracasso tão grande que nem sequer valha o esforço. Por exemplo, o professor deverá habituar aos poucos tais alunos a correr riscos, gradualmente, perguntando aquilo que, do seu conhecimento, o aluno com NEF, já deve saber, com vista a aumentar-lhe a autoestima.

¹³⁰ Cf. David McCLELLAND, “Methods of Measuring Human Motivation”, in *The Achieving Society*, Atkinson, John (ed.), Princeton, N.J., D. Van Nostrand, 1961, pp.41–43

Tudo isto implica que o professor procure partir, diagnosticando, daquilo que é o mais próximo ao aluno¹³¹, sem por isso fazer uma concessão à necessária diretividade para conduzir da melhor maneira os trabalhos da turma.¹³²

O método dialógico-expositivo, que será o preferido, tem que ter isto em conta. Este já parte de um *posicionamento*, pois não se trata de um diálogo (comunicação) *ideal, abstrato*, sem um contexto social e económico, sem os *compromissos* mais ou menos conscientes do professor (e até dos alunos).¹³³ Daí que seja crucial ao decorrer de uma aula uma postura diretiva (que guie pelos “melhores caminhos” os alunos), mas não autoritária nem endoutrinadora, e que saiba incutir o desejo de aprender mais, de *esforço*, nos alunos, e procure não os votar ao conformismo face ao que lhes é apresentado e ao que lhes “está” ou “é” dado, principalmente em Filosofia.

¹³¹ Aqui pode ser recordado David Ausubel que relevava a importância de se partir daquilo que o aprendiz já conhece. Cf. David AUSUBEL, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968

¹³² Cf. DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário*, Cap. III A diretividade que não tem qualquer relação com a autoridade defendida por Arendt, como análise daquilo que faltaria à Educação. Cf. ARENDT, “The crisis in Education”; *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, New York, Viking Press, 1961, pp. 173-196 Mas o reconhecimento de que um aluno precisa, para poder progredir, de um professor que seja mais do que um facilitador ou intermediário entre si e o saber.

¹³³ Como referia Paulo Freire: «A ontológica necessidade da educação [...] é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural.», Paulo FREIRE, *Política e Educação*, 5.ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2001, p.13 Pois, «nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, económico, político, não necessariamente ligado a outro contexto.», FREIRE, *Acção Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. 5.ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p.14 E «a compreensão da unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade.», *Ibidem*, p.15 Entenda-se que um professor deve ser capaz de conjugar a teoria com a prática, enquadrado na dinâmica histórica, e não eximir-se a tal.

2. Para uma contextualização do Estágio – *o confronto com a realidade*

2.1. Sobre a realidade experienciada

2.1.1. Das dificuldades do Ensino em geral

Naturalmente não será possível estender este ponto, tal, daria uma outra tese. Mas, ficam algumas notas sobre aquilo que mais pode ressaltar à atividade de um estagiário.

Então, não cabe aqui explicar as dificuldades económicas, entre outras, que a Educação tem vivido em Portugal (a rebote das políticas seguidas e dos seus decisores), e aquelas que por consequência cerceiam cada vez mais a atividade docente, seja pela perda de condições na escola (nem sempre relativas ao espaço físico em concreto), pela sobrecarga burocrática, pelos mais diversos vilipêndios à condição docente (por exemplo, Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades – PACC), etc., porém, eventualmente um ou outro será apenas passado de raspão, devido aos propósitos e espaço do presente Relatório.

O ensino como está hoje organizado levanta enormes dificuldades ao *ponto de partida, posicionamento*, que *supra* explorava-se. Ora, como motivar um aluno que foi excluído de uma turma para ser colocado noutra onde só estarão outros repetentes? Como evitar que os alunos *fixem, naturalizem*, certas atitudes se a escola (e não apenas) sempre os rotula de alguma maneira?¹³⁴

Tudo isto já acontece há algum tempo, umas vezes mais, outras vezes menos, claramente. Mas sempre com péssimos resultados para aqueles que são *excluídos*. Ainda mais com os novos mecanismos, ainda mais arrojados em matéria de separação, recambiando aqueles que pretensamente não se adaptam ao ensino

¹³⁴ Já na França dos anos 80 vivia-se a “seleção” dos alunos mais retidos para os pré-profissionais e posteriormente para os profissionais, com a devida consciência de que tal afetaria mais os filhos das classes mais baixas, que já traziam na bagagem uma desvantagem em relação aos outros. Cf. Gérard COURTOIS, “Na Escola da Discriminação”; *O Triunfo das Desigualdades*, Lisboa, Editorial Caminho, 1990, pp.131-139 Este era, em parte, já um efeito daquilo que o autor destacava de um relatório da OCDE: “O ensino deve desenvolver as diversas competências exigidas pelas economias modernas; mas, por isso mesmo, constitui um poderoso meio de seleção social que, contrariamente ao objetivo pretendido de uma maior igualdade social, se arrisca na realidade a reforçar essa desigualdade.” (*L’Enseignement dans la société moderne*, OCDE, 1985, p.134) Por volta dos anos 70, e da crise ocorrida, parece que com a contração dos mercados (desemprego, etc.) o ensino procurou mecanismos de defesa, e o alargamento que se tinha dado, contraía-se. Cf. *Ibidem*, pp.136-137

regular, enviando-os para o ensino profissional (quase coercivamente, como se fosse a única alternativa).¹³⁵

A escola de certa maneira não deixa de reproduzir efeitos de exclusão, uma vez que faz parte de uma sociedade onde já pontificam sérios graus de exclusão social.¹³⁶ Não pode haver uma escola fora da sociedade da qual faz parte, é elementarmente sabido, e daí o professor não poder ter uma *posição* alheia à mesma, como já foi referido. Por isso, um professor, quer combata quer aceite, não pode nunca deixar de o ter em conta.

Além do mais, o trabalho de qualquer professor vê-se ainda mais complicado quando, para além de todas as dificuldades já apontadas, ainda tem que lecionar aulas a turmas de vinte e muitos ou trinta e tal alunos.¹³⁷ Não é possível prever ou lograr os mesmos êxitos numa turma sobrelotada do que noutra com um número assinalavelmente reduzido, de modo a providenciar uma maior proximidade e atenção por parte do professor.

Em turmas tão grandes é impossível ao professor conseguir averiguar as motivações gerais (bem como os níveis de autoestima) dos seus alunos, e existirão sempre uns que estarão mais apagados do que outros, ou até mesmo ao abandono (quase sempre não intencional). Por mais diretiva que possa ser a aula planificada, com vista à condução de um diálogo profícuo e de potencial aprendizagem significativa, a aula não atingirá sequer de longe os seus objetivos.

A acrescentar ao rol de problemas, os professores têm também cada vez menos tempo para pensar a sua condição, para se atualizarem, para buscarem novas

¹³⁵ Não quer esta passagem depreciar os cursos profissionais, todavia, estes devem ser escolhidos e não impostos (e estar realmente preparados para ser uma alternativa viável), e não servir de “caixote do lixo” ao ensino regular.

¹³⁶ Cf. Natália ALVES e Rui CANÁRIO, “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, Lisboa, vol. XXXVIII (169), 2004, pp.981-1010 Bem como Rui CANÁRIO / Natália ALVES / Clara ROLO, *Escola e Exclusão Social – Para uma análise crítica da política Teip*, Lisboa, Educa, 2001

¹³⁷ E a luta por mais professores, para que as escolas tenham viabilidade já vem de longa data, veja-se o desabafo de um professor num debate ocorrido nos anos 80: «[...] a posição dos alunos não é a de que há professores a mais – prende-se com a ausência de investimento que já foi aqui referida –, o que há é investimento a menos e uma espécie de timidez de dar dinheiro à educação, não se sabe muito bem porquê, ou talvez se saiba bem demais porquê. Não há professores a mais, ou há professores a mais para o mercado existente, é necessário alargar o mercado. O que há, e isso toda a gente tem a certeza, são escolas a menos.», João DIONÍSIO, “A Faculdade de Letras e a Formação de Professores” *Revista da Faculdade de Letras*, Lisboa, N.º5, 5.ª Série, 1986, p.p.162

metodologias, para repensar as suas, até para reunirem e discutirem sobre o ensino.¹³⁸ E não se trata apenas de uma reflexão docente no âmbito da Filosofia, pois todos os professores, de todas as áreas, devem ter esse tempo e essa oportunidade. Sem (re)pensar a própria área acaba-se estagnado, agarrado a metodologias ultrapassadas, ou pior, sem poder aplicar alguma.

2.1.2. Da adaptação ao estágio e à escola

O facto da lecionação, em estágio, ocorrer logo no 1.º Semestre do Mestrado aparece como uma espécie de *terapia de choque*, isto é, para aqueles que o integram com dúvidas ou que não têm noção alguma do que é dar aulas, um primeiro momento como tal, sem grande preparação, pode ser fraturante e acicatar desistências. Contudo, ultrapassado o choque, quem ficar, estará já certamente consciente de que é mesmo o que quer seguir e o que quer fazer.

As considerações fazem-se, agora, necessariamente na primeira pessoa.

Considero ter sido benéfico para mim ter começado em *choque*, uma vez que na *prática* fui tendo conhecimento das dificuldades a ultrapassar. E só com tempo, para as identificar e até mesmo proceder à superação das mesmas, é que me foi/é possível lograr alguma evolução como professor.

Não obstante, o estágio enferma de alguns problemas, entre os quais a participação irregular nas escolas.¹³⁹ Tal acontece após os estágios terem deixado de

¹³⁸ Como salientou, a propósito, um professor espanhol: «[...] o primeiro fator de melhoria do ensino de qualquer matéria é a reflexão dos professores sobre a sua prática docente. As melhores teorias psicopedagógicas e as mais modernas metodologias de quase nada servirão se os professores não tiverem mecanismos e recursos para realizar investigação sobre a sua prática docente. É uma realidade que a maioria dos professores de Filosofia do Secundário não tem possibilidades de realizar uma investigação séria sobre a sua atividade e portanto os docentes não podem avaliar com critérios sólidos se a aprendizagem dos alunos é correta, nem quais são os principais erros que é preciso corrigir.», Luis CIFUENTES, “O professor de filosofia na nova sociedade. Os dilemas da identidade profissional do professor de filosofia”; *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Ferreira, M. L. Ribeiro (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, p.49

¹³⁹ O que se agrava com o facto de já virmos de uma insuficiente Licenciatura (“à Bolonhesa”!), o que já se mostra prejudicial quanto aos conteúdos, forçando a aprender quase tudo de raiz. A propósito da preparação de professores já se alertava, em debate já citado, para a dificuldade de os poder formar em tão pouco tempo, ainda antes do *Processo de Bolonha*: «Parece-nos extremamente difícil conseguir uma licenciatura séria e digna, e portanto de qualidade superior àquela que está a ser ministrada aqui, em menos de quatro anos. Em certos casos, é possível que talvez no 4.º ano se possa dispensar espaço para mais duas cadeiras que não sejam específicas, mas em menos de quatro anos é-nos virtualmente impossível fazer uma licenciatura.», M. H. Paiva CORREIA, “A Faculdade de Letras e a Formação de Professores”, p.157 E se o professor estagiário já costuma estar “agarrado” ao modelo com que é ensinado, ou seja, o universitário, quanto mais com tão pouco espaço para ganhar outra experiência.

ser remunerados e dos professores estagiários não terem uma turma a seu cargo ao longo de um ano. A consequência imediata foi a de terem sido acrescentadas, em exagero, diversas disciplinas (psicopedagógicas) aos currículos dos professores em formação, como se bastasse a estes a discussão teórica para se formarem como tal.¹⁴⁰

Adiante, a minha experiência enquanto professor estagiário foi na Escola Secundária Eça de Queirós, nos Olivais, que é a “escola mãe” de um Agrupamento composto por três escolas (mais a Escola Vasco da Gama e a Escola do Parque das Nações). Tem uma composição social que junta estudantes das classes mais baixas às classes médias-altas, devido à sua localização. A escola aparentemente tem boas condições materiais, possui, por exemplo: quadros interativos e projetor de diapositivos.

A escola, a um nível arquitetónico, está fechada como um enorme bloco. Esta “sofreu” uma intervenção da Empresa Parque Escolar, que apesar de trazer uma maior modernização aos materiais, não trouxe por si um melhor *ambiente* exterior. A Escola viu serem-lhe “colados” os três pavilhões, o que resulta numa escola que visualmente tem um aspeto prisional, tem inclusive janelas de sala de aula viradas para o claustrofóbico espaço interior.

Mas, sem querer entrar em considerações políticas em relação aos propósitos da dita Empresa, aquilo que se regista nas escolas intervencionadas por esta (recordando aqui outras visitas) é uma maior restrição do espaço reservado aos alunos, “salas de alunos” suprimidas ou minúsculas, um maior campo de visão com vista ao supervisionamento dos mesmos, o que aliado à nova revisão do Estatuto do Aluno¹⁴¹ resulta num crescente cerceamento da atividade regular e recreativa dos alunos no quotidiano escolar.

¹⁴⁰ Já se sentia o mesmo temor e alerta: «[...] a questão da opção de formar professores de facto, não é uma opção que possa ser feita de maneira simples, corresponde a toda uma reestruturação da própria dinâmica da Faculdade, não pode ser uma imposição externa ou uma pressão social que nos leva a aceitar como mal menor, como uma necessidade, a formação de professores.[...] É, portanto, uma opção que não passa apenas por juntar mais umas tantas cadeiras no currículo, passa de facto por uma revisão do que se faz em relação a essa formação.

A ideia de que formar os professores é juntar à sua formação científica umas coisinhas de pedagogia, esperando que, depois de agitada na cabeça do aluno aquela pedagogia com a formação académica anterior, dali resulte um bom professor, é de facto uma ideia falaciosa (a nossa história está cheia de tentativas nesse sentido que não resultaram).», Odete VALENTE, “A Faculdade de Letras e a Formação de Professores”, p.148

¹⁴¹ Cf. *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*, Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012, pp.5103-5119

Tudo isto pode acabar por ser um tiro nos pés quanto àquilo que é pretendido pelas entidades responsáveis, ou seja, garantir que os alunos não se “portem mal”; mas, com tanta restrição no exterior e na sociabilidade escolar, não será que os alunos levam para a sala de aula uma maior vontade de desobedecer e até de descontrair, uma vez que na sala de aula há somente um “insuficiente” *supervisor*? Como se ainda fossem precisas mais ocasiões para agravar o comportamento dos alunos já tantas vezes desviante...

Durante o estágio tive oportunidade de dar aulas a duas turmas do 10.º ano de Humanidades no meu primeiro ano e acompanhá-las no 11.º ano, e neste segundo ano como professor estagiário tive ainda oportunidade de lecionar também a uma turma do 11.º ano de Artes.

No primeiro ano pude acompanhar o trabalho da Direção de Turma mais de perto devido à maior disponibilidade horária do Grupo de Estágio. Ainda foi possível dar aulas de apoio, o que permitiu ganhar maior à-vontade. No primeiro caso, foi, assim, possível conferir parte da burocracia que está ao encargo dos professores que são diretores de turma; no segundo, pude constatar a falta de interesse (de *esforço*) dos alunos naquele tipo de apoio, com aulas pouquíssimo participadas.

Ora, a falta de tempo dos professores não está desligada de tudo isto, entre outros fatores sociais. Mas aqui, se os professores não têm o espaço para enraizar este tipo de aulas (de apoio), os alunos também não vão aderir, e se estes têm auto-teoris *naturalizadas* quanto às suas capacidades ainda menos quererão participar nestas.

Quanto aos grupos de estágio, estes ganham trabalhando realmente em grupo, e não cada um por si. É importante que possamos dar o nosso ponto de vista em relação ao colega estagiário e receber o dele em relação às nossas aulas. Bem como também são importantes as reuniões para decidir em conjunto as melhores estratégias a seguir, e a procurar a *zona de conforto* de cada um, uma vez que não se trata de tentar plasmar o que quer que seja uns nos outros. Acaba por ser um trabalho mais acompanhado e pensado.

Creio, apesar do que já foi referido em relação aos enxertos teórico-pedagogizantes a que somos submetidos, que a nossa evolução enquanto professores não pode estar desligada da *teoria*, isto é, do que aprendemos em aulas e bibliotecas,

tanto as pedagógico-didáticas como as científicas da nossa área, tal como não pode estar seguramente desligada da *prática*, e aqui se enraíza o mais essencial do nosso curso.¹⁴² Apesar de soar como um truísmo, às vezes há uma certa tendência para negligenciar uma ou outra parte.

Por fim, outra componente que seguramente não pode ser deixada de parte para a nossa evolução enquanto professores é a da interação entre colegas, seja no grupo de estágio seja em aulas (torna-se mesmo pertinente intercâmbios entre grupos de estágio), mormente como as de IPP. A troca de experiências é crucial.

2.1.3. Da adequação das planificações e roteiros às turmas

Quanto à prática, creio que não fugi em monta ao planificado para os blocos de 90 minutos previstos a constar em Relatório. Apesar dos habituais contratempos que sempre acabam por surgir ao longo das aulas, foi-me possível dar os conteúdos e atingir razoavelmente os objetivos como tinha previsto (Ver Anexo A), embora com algumas *nuances*, mas principalmente com algumas correções da turma H1 para a H2, uma vez que os blocos da primeira eram sempre antes dos blocos da segunda, o que me permitia uma adaptação mais apurada para a turma H2.

Os cinco blocos que trouxe aqui ao relatório são precisamente os que foram lecionados ao 11.º H2, a turma com a qual pude ganhar maior entrosamento, por acaso, a turma mais irrequieta e onde estavam relegados os alunos mais repetentes.

Assim, numa breve descrição, a média de idades, no período (2.º) em que lhes dei as aulas, rondava os 17.5, num ano em que se chega normalmente com 15/16. Na turma estavam para além daqueles que já haviam repetido de outros anos, cinco

¹⁴² E quanto mais próxima for a reflexão entre a teoria e a prática melhor será para os professores estagiários, veja-se por exemplo: «Achamos que a formação de professores é qualquer coisa que tem que integrar a teoria com a prática, as Ciências com a teoria de como se ensinam as Ciências. Isso fez com que, do ponto de vista institucional, nós recusássemos, desde sempre, na Faculdade de Ciências, a ideia de que os nossos alunos eram partilhados por várias instituições. Entendemos que, para haver um diálogo institucional entre os professores que ensinavam a teoria e os que ensinavam a prática, que esse diálogo só era possível, do ponto de vista de gestão, se se processasse com pessoas que vivem lado a lado. Por isso pensámos sempre que não fazia sentido ir aprender princípios de aprendizagem numa escola e depois ir à aula de metodologia da Física aprender a prática concreta de como é que vão ensinar a Física noutra escola. Não porque não fosse possível esse diálogo entre instituições, mas parecia-nos que esse diálogo já é difícil dentro da mesma instituição e que, cruzado com outras instituições, noutro local, se torna cada vez mais difícil e acaba por haver um certo divórcio.», VALENTE, “A Faculdade de Letras e a Formação de Professores”, p.149 Mesmo não se referindo à Filosofia, há uma enorme correspondência com a realidade atual do nosso curso.

repetentes do 11.º ano em 22 alunos, uma vez que a turma por desistências e transferências foi perdendo alunos; entre outros não contabilizados, pois não tinham Filosofia, só estavam noutras disciplinas.

Era uma turma com apenas duas estudantes estrangeiras, e com grande parte dos pais desempregados, ou de profissões de baixas habilitações literárias. Apesar disto a maioria não era beneficiária de Ação Social Escolar. A disciplina que transportavam com maiores dificuldades era a Geografia. Os alunos eram quase todos da proximidade da escola.

E para que uma planificação se adegue a uma turma é preciso conhecê-la. Não obstante, os desníveis da mesma, há que se tentar conjugá-los com uma dinâmica que facilitasse a sua aprendizagem, e não enquistar nos mais interessados. Por isso, a minha insistência, ao longo do estágio, na análise de texto, privilegiando os textos dos autores. Não apenas porque acho da maior relevância a introdução aos autores e aos seus textos, mas também porque o texto (exposto em Diapositivos) acabava por prender de alguma forma a atenção dos alunos (a julgar por outros métodos experimentados).

Por intermédio do texto também procurei incutir o sentimento *incremental*, de *esforço* recompensado, pô-los a ler “grandes filósofos” e a sentirem que os conseguiam compreender. Talvez a minha exposição (diálogo) nem sempre tenha logrado a maior atenção.

Os blocos que aqui vão constar pertencem a uma sequência de sete blocos só para conteúdo e um último para crítica. Houve oportunidade para dar a epistemologia de Descartes o mais completa possível, estendendo-me para além do que é consagrado pelas *Orientações*.

Utilizei excertos do *Discurso do Método*, das *Meditações Metafísicas* e até do *Tratado das Paixões da Alma*.¹⁴³ Apesar de tudo, não negligenciei o Manual, este serviu essencialmente para proveito dos TPC's, através das questões que trazia.

Pude experimentar excertos de filmes, BD's, iconografia, entre outros materiais, para lecionar da melhor maneira a teoria cartesiana, por isso, posso dizer

¹⁴³ Exercendo sempre o esforço de procurar o excerto mais significativo daquilo que o autor pretendia dizer para a matéria em questão. Evitando aquilo a que João Monteiro denomina de “citação indiferente”, sem atender ao contexto do excerto e incorrendo no risco de descontextualizá-lo e enviesar para o que se pretende expor. Cf. João P. G. MONTEIRO, “Sobre a interpretação da epistemologia de Hume” *Kriterion*, Belo Horizonte, vol.52 no.124, 2011

que foi possível àquelas duas turmas abrangerem-na quase na sua totalidade.¹⁴⁴ (Ver Anexo A)

As planificações tornam-se elementos de suma importância, mormente se bem adequadas, para que o professor possa ter bem organizados os passos que tenciona seguir ao longo de cada unidade. Só assim será possível ao professor ter uma visão global que permita uma elasticidade quanto aos saltos para a frente como para trás, em relação à matéria a ser dada. Mas, não se trata apenas do estabelecimento dos conteúdos. As planificações permitem também estabelecer os objetivos, planear as atividades e marcar os tempos de cada parte.

Os roteiros também são da maior importância, contanto sejam o mais aproximado àquilo que se pretende transmitir em sala de aula, isto é, um maior desenvolvimento daquilo que, provavelmente em grelha, já fora planificado.¹⁴⁵

2.1.4. Da objetividade na avaliação

Quanto ao que se refere à avaliação devo afiançar a dificuldade (talvez previsível) que oferece quando não temos a prática necessária. Embora para garantir a maior objetividade na avaliação, isto é, o devido distanciamento de fatores subjetivos e arbitrários, de difícil e total depuração, será muito importante não cair dentro de concepções erróneas e lineares relativamente aos seus dois principais componentes: sumativa e formativa.

Não se deve cair no facilitismo de uma avaliação sumativa simples e exclusivamente quantitativa, e numa avaliação formativa como algo simplesmente subjetivo e de menor importância.¹⁴⁶

¹⁴⁴ Foi-me possível enviar um filme como tarefa para casa, *Cartesius* de Roberto Rossellini, porém, não foi possível trabalhá-lo como pretendido, tendo em conta o espaço que acabou por ser reservado. Veja-se como o desejaria ter feito Cf. Paulo ANTUNES, “Descartes”; *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Teixeira, A. Moreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.198-200 Ou ainda um outro exemplo de algo que consegui levar à prática no início do segundo período do primeiro ano na turma 10.º H1 Cf. Paulo ANTUNES, “O Senhor das Moscas”; *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Teixeira, A. Moreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.243-245

¹⁴⁵ Devido à extensão dos presentes anexos, e da completude oferecida entre as planificações, os diapositivos e a justificação em relatório, prescindindo de anexar o extenso roteiro que à época me guiou nas aulas.

¹⁴⁶ Veja-se: «[são concepções erróneas dizer-se que] a avaliação sumativa é objetiva e a formativa é subjetiva; a avaliação sumativa tem que ser sempre quantitativa e a formativa tem que ser qualitativa; a avaliação sumativa é rigorosa e a avaliação formativa não é.», Domingos FERNANDES,

Porquanto a avaliação formativa também pode e deve ser rigorosa, e também pode ser quantitativa. Uma avaliação mais consentânea com o que se passa numa sala de aula e com a progressão do(s) aluno(s) deve ser formativa, porém, não apenas formativa, mas formativa reguladora e como tal contínua.¹⁴⁷ Isto é, o professor acompanha com maior regularidade a aprendizagem dos alunos, se a avaliação está a ser ou não significativa, que caminhos seguir ou não seguir consoante os resultados apresentados, pois isso permite uma maior eficácia na correção dos erros até aí seguidos.

Assim, os alunos que normalmente são os que têm maiores dificuldades podem conseguir recuperar, pois poderão de facto ser ajudados a tempo. Será por mor de uma avaliação formativa reguladora e necessariamente contínua, pois: «é geralmente aceite que se os processos nucleares que ocorrem nas salas de aula – *Aprender, Avaliar, Ensinar* – se desenvolverem de forma tão articulada quanto possível, todos os alunos poderão aprender com mais significado e profundidade. Os alunos com dificuldades são os que mais beneficiam dessa abordagem integrada, particularmente se as práticas de avaliação forem de natureza genuinamente formativa.»¹⁴⁸

As funções da avaliação contínua concretizam-se na regulação e orientação de um processo de ensino e aprendizagem, com vista a uma aprendizagem significativa. Veja-se ainda: «“Contínua” não é a única característica que deve ter a avaliação, ainda que provavelmente seja a mais significativa no contato histórico educativo do momento.

A avaliação podia fazer-se uma vez por ano ou no final do ciclo de oito anos. Em si mesma esta avaliação seria totalmente correta. A continuidade está estritamente ligada ao processo educativo. Procura-se atingir uma mais completa realimentação (*feed-back*) que melhore diretamente a aprendizagem. Noutras palavras, o professor avalia o trabalho do aluno de uma forma contínua e o aluno, progride a ritmo normal e sente-se entusiasmado com o seu próprio êxito. No caso de ele não resolver satisfatoriamente o seu trabalho, a avaliação contínua permite-lhe

Avaliação das aprendizagens, Lisboa, Texto Editora, 2008, p.4 Para uma perspetiva sobre avaliação objetiva Cf. DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário*, Cap. V

¹⁴⁷ Cf. Jorge PINTO / Leonor SANTOS, *Modelos de avaliação das aprendizagens*, Lisboa, Universidade Aberta, 2006

¹⁴⁸ FERNANDES, *Avaliação das aprendizagens*, p.10

evitar passos em falso, concentrando o seu esforço nas dificuldades que não tenha conseguido ultrapassar.»¹⁴⁹

Tenha-se ainda em linha de conta que uma avaliação formativa reguladora e contínua também se revestirá de outras características para melhor acompanhar e propiciar a aprendizagem dos alunos. Para o caso atende-se à sua *complexidade, compreensão e cooperação*: «*Complexa*: Deve realizar-se com meios mais variados. Todo o trabalho que um aluno faz deve fazer parte da avaliação. *Compreensiva*: Deve abarcar todos os objetivos, afetivo e psicomotores. Também se deve considerar os aspetos psicológicos e ambientais. *Cooperativa*: É imprescindível a colaboração entre professores, alunos, pais, etc.»¹⁵⁰

A avaliação deve ser ao máximo *formativa, reguladora e contínua*, promovendo um maior acompanhamento dos alunos por parte dos professores, com vista a que não se deixem escapar os problemas que possam estar a ser acumulados. Uma avaliação assim ajuda a que não haja uma grande disparidade entre os melhores alunos e aqueles que podem ficar mais para trás. Este tipo de avaliação acaba por ser mais objetiva no momento da nota final, porque tem em conta o progresso de todos os alunos ao longo das aulas, e não apenas aquele momento chave (e até por vezes fatídico) que é o teste sumativo.

Permite também uma maior *regulação* das suas “auto-teorias” e das suas necessidades de “obter sucesso” ou “evitar o fracasso”.

Ora, como professores não podemos esquecer que a metodologia dialógico-expositiva, uma vez aplicada, implica um diálogo contínuo entre professor e alunos e até facultar o diálogo entre eles, não pode ser um diálogo a dois, muito menos se for apenas com um aluno que se revele mais interessado que todos os outros, pois apenas servirá para deixar os restantes ainda menos motivados, se tendem a não conseguir ou a não querer acompanhar.

Por isso, procurei seguir o progresso dos alunos com TPC's frequentes,¹⁵¹ chegando a enviar trabalho para casa aula sim aula não, para poder, também,

¹⁴⁹ Pedro MUNÍCIO, *Como Realizar a Avaliação Contínua*, Lousã, Livraria Almedina, 1978, pp.10-11

¹⁵⁰ MUNÍCIO, *Como Realizar a Avaliação Contínua*, p.11

¹⁵¹ Um dos trabalhos que enviei foi a tarefa de levar para ver em casa, durante as férias de Carnaval, o já referido filme *Cartesius*. (Ver Anexo B, Diapositivo 8) Os alunos apenas tinham que responder a umas quantas questões. Porém, nem todos viram o filme e todos preferiam tê-lo visto em aula, o que revela pouca disponibilidade para levar o que quer que seja para casa. Mesmo não sendo um filme a que estivessem habituados a ver, tratava-se de um trabalho que se pretendia diferente. Já os outros trabalhos também tiveram adesões irregulares, o 11.º H2 foi muito mais participativo, talvez

perceber aquilo que poderia colocar nos testes sumativos para os quais voltei a contribuir tanto na sua feitura (inclusive critérios de correção) como na sua correção (embora não tenha havido possibilidade de se fazer um teste exclusivo para a epistemologia cartesiana).

Com os TPC's procurei neutralizar o sentimento de “evitar o fracasso”, buscando com a sua regularidade incentivar o *esforço*, e fazendo-os sentirem-se recompensados, com uma *avaliação formativa reguladora e contínua*.

Uma maior objetividade da avaliação torna-se possível com o estabelecimento de critérios de correção à partida, e com uma maior atenção aos alunos em questão, bem como à ligação com o que foi lecionado.¹⁵² Não obstante, foram sentidas dificuldades, principalmente, como estagiário, não tive o tempo necessário para exercer um trabalho de proximidade, com vista a um apuramento mais objetivo.

2.2. Sobre o exemplo concreto da prática – *Como é que o Racionalismo Cartesiano explica a origem do Conhecimento?*

Como já foi referido, tive oportunidade de lecionar mais do que exigido pelas *Orientações*, que, essencialmente, apenas exigem que sejam dados os argumentos de

por ter notas mais baixas nos testes e sentir que precisava mais. Quanto aos testes, as notas poderiam ter sido melhores (embora possam ser sempre), mas também não ocorreu nenhuma hecatombe face ao que já se conhecia das duas turmas. Não fugiram muito ao que já tinham feito. (Para conferir os enunciados Ver Anexo C)

¹⁵² Como disse Isabel Silva não nos devemos prostrar ante a “tirania do sucesso” e com isso prostrar também os alunos em tal desiderato, mormente se os puder conduzir a posturas de tipo NEF: «Parece-nos que a tirania do sucesso – a tirania dos “bons resultados” – tende a comprometer o plano das decisões pedagógicas que o professor, ou o grupo de professores, deverá tomar a partir de uma reflexão livre e ponderada acerca dos objetivos que se propõe atingir, viciando modelos de ensino-aprendizagem, atitudes de inovação centradas na autonomia do professor, bem como, e principalmente, as grandes finalidades educativas que têm de ser procuradas no aluno como sujeito que age, pensa, que se recria e descobre a cada momento.», Isabel SILVA, “A avaliação no Ensino da Filosofia”, *Philosophica*, Lisboa, n.º 7 (1996), p.154 Bem como devemos cuidar de não reduzir tudo e todos a padrões contribuindo para uma avaliação e um ensino desligado do que são os alunos que temos em frente (um pouco como já acontece por intermédio dos exames nacionais): «Contrapõem-se assim os esforços de realizar uma avaliação mais flexível e virada para a autonomização progressiva do aluno e os esforços pautados pelas exigências de rigor de uma avaliação quantitativa, esforços esses essencialmente analíticos, em que o sujeito do aluno, como um todo, se apaga perante a dissociação imposta pelos instrumentos de avaliação que atendem apenas à diversidade dos comportamentos expectáveis de um sujeito de aprendizagem.», *Ibidem*, p.158

Descartes contra os céticos.¹⁵³ Pude fazê-lo porque existiu essa disponibilidade de tempo na planificação das unidades.

Assim, dividi os blocos num primeiro mais introdutório e contextualizador; um segundo e terceiro da *dúvida metódica* à *primeira evidência*; um quarto e quinto para os *argumentos de Deus* (*segunda evidência*); um sexto para o *Mundo* (*terceira evidência*); um sétimo para a confirmação do *dualismo* e sintetização final; e, um oitavo para a exposição e discussão de uma série de críticas desferidas ao autor. (Ver Anexo A)

Os blocos que aqui vou expor e justificar serão o segundo e terceiro; o sexto e sétimo, que culminam o essencial da epistemologia cartesiana; e, o oitavo, porque traduz uma componente impreterível no âmbito da filosofia. (Para ver as referências do que será exposto, consultar os textos em Diapositivos, Ver Anexo B)

No segundo e terceiro bloco – “A Dúvida Metódica” e “A Primeira Evidência” (Ver Anexo A, 2.º e 3.º Bloco, e Anexo B, Dispositivos 7-31) –, procurei percorrer e sistematizar os passos da dúvida cartesiana. Falar sobre aquele que investiga, na perspetiva cartesiana; que deve, uma vez na vida, duvidar de tudo, na medida em que for possível; que forma preconceitos enquanto jovem, dos quais só se pode libertar colocando tudo em dúvida. Devemos, então, buscar alcançar apenas aquilo que aparecer como *evidente* – *claro* (que se opõe a obscuro), e *distinto* (que se opõe a confuso). Por exemplo, uma percepção poderá ser clara mas não ser distinta, porém, tudo o que for distinto, já será claro; (este tipo de evidência segue o *princípio da não-contradição*, pois se for possível encontrar-se algo que o contradiga, já não será assim tão claro e certamente não será distinto). Por isso, devemos duvidar do que não for claro e distinto, ora, das coisas sensíveis em primeiro lugar, pois os sentidos são falíveis.

Devemos também duvidar das coisas imagináveis, pois os sonhos dão-nos coisas que não existem em lado nenhum (há uma presumida *indistinção entre vigília e sonho*), não podemos ter certeza do *mundo físico*.

Tudo se condensa no argumento do *génio maligno* (dúvida hiperbólica). O *génio maligno* é uma metáfora usada para evidenciar que nenhum pensamento por si mesmo traz garantias de corresponder a algum conhecimento. Mostra como um

¹⁵³ Cf. *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos*, p.13

gênio poderia colocar na cabeça de alguém pensamentos que se tenham como bastante evidentes, porém, falsos. O *gênio maligno* estaria assim continuamente a trabalhar na criação de ilusões, e de nada nunca se poderia ter a certeza.

Nesta fase os alunos acompanhariam passo a passo, por intermédio de uma BD, de um excerto de um filme¹⁵⁴, os passos da dúvida metódica, para melhor compreenderem o seu corolário cartesiano – a *primeira evidência*. Os objetivos correspondentes visavam a discussão e identificação, e depois, a reconstrução dos respetivos passos por parte dos alunos.

Lecionada a primeira evidência – *Cogito, ergo sum* –, devidamente acompanhada de um excerto do *Discurso do Método*, estabeleceram-se outros patamares em que ainda persistiria a *dúvida*. Como a presunção do *gênio maligno* colocava em risco qualquer possibilidade de se ter alguma certeza em relação ao passado, pois que garantia temos nós de que não tenhamos sido criados aqui e agora e nos tenha sido atribuído um passado falso do qual julgamos lembrar, poderia ser apenas uma memória criada por outrem (a discussão foi providenciada pela pintura “Persistência da Memória” de Salvador Dalí, com vista a valorizar outras plataformas de reflexão, para o caso – icónica, Ver Anexo B, Diapositivo 27); não obstante, a certeza de que pensamos mantém-se, pois o *cogito* é sempre consciência de pensar, não consciência de ter pensado (para já, só é certo que pensamos).

Nesta fase cabia aos alunos identificar a primeira evidência como sequência da dúvida metódica e discutir as consequências imediatas da mesma; e a avaliação, tal como no ponto anterior, seria através de perguntas direcionadas.

Depois, na última fase do terceiro bloco, cabia a construção de um quadro sinóptico, sistematizando as principais características do *Cogito*, acabando na discussão em torno do solipsismo a que este votava o sujeito. Este primeiro momento consagrava o “eu” como substância pensante, aquele algo que permanece sempre idêntico a si próprio (indivisível) ao longo da cadeia de seus pensamentos, uma substância cujo atributo essencial é o pensar; A primeira evidência condena-nos ao solipsismo, teoria segundo a qual a única realidade existente é o conjunto de

¹⁵⁴ O filme referido foi o primeiro da trilogia Matrix e o excerto pode ser encontrado em: http://www.youtube.com/watch?v=Kowrcja_1lg . Já tinha tido oportunidade de passar um filme, em português do Brasil, como breve introdução à vida e obra de Descartes, onde estas teses foram sumariamente aludidas, como forma a não soarem tão estranhas nesta fase; tal poderá ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=YiyIQRCYock> . Ambos seguem em anexo via CD-ROM.

experiências de que tenho consciência, isto acontece porque serve apenas como certeza de si próprio, mas ainda não serve como certeza de outros.

Os objetivos seriam capacitar os alunos para a compreensão do alcance e consequências do *Cogito*. A sua avaliação ficou a cargo de um trabalho enviado para casa.

Os alunos corresponderam bem a esta aula, mostrando, curiosamente, mais dificuldades na consequência/conceito do *solipsismo*, não mostrando facilidade em compreender a presumida solidão do “eu” (talvez o tenham sentido contraintuitivo...).

No sexto e sétimo bloco – “A existência do Mundo – terceira evidência” e “Confirmação do Dualismo substancial. A Razão como Origem do Conhecimento” (Ver Anexo A, 6.º e 7.º Bloco, e Anexo B, Diapositivos 39-50) –, procurei, ainda antes de uma sintetização final, discutir Deus como garantia do que existe, identificar as características da *res extensa*, e discutir a relação entre o *corpo* e a *alma*.

Deus aparece como o criador de tudo quanto existe. E, ainda, pelo “simples” facto de não ser enganador, uma vez que é Perfeito, ora, bondoso e veraz, não pode ter a intenção de colocar à nossa mercê uma realidade enganadora. Assim, temos que inferir a existência do Mundo. E num outro sentido o nosso livre-arbítrio, porque se há erro, é da nossa responsabilidade e não Dele.

Depois de uma explanação da *res extensa*, enveredamos pelo postulado da relação entre corpo e alma (sempre dualista). Não obstante, aparecem como exemplos problemáticos o “membro fantasma” – a alma está tão intimamente ligada ao corpo, este produz esse tipo de estados de alma –; a “contradição física” – para o mundo, Descartes defende o princípio da conservação da mesma quantidade de movimento em todos os estados do universo material, mas uma vez que reconhece as ações voluntárias da alma, surge um novo movimento que não depende de um outro para acontecer (*problema do determinismo e livre-arbítrio*); (em última instância, recorre à tese da *glândula pineal*).

Descartes é um dualista radical, pois como já vimos, separa a alma do corpo, não podendo nenhuma das duas substâncias “misturar-se” com a outra, ou seja, *alma* e *corpo* são sempre distintas. Contudo, no corpo há uma mente, mas Descartes nunca chega a explicar concretamente qual a natureza da ligação de ambas as substâncias, afirma somente que a alma não se trata apenas de “um piloto num navio”, pois está

estritamente ligada ao corpo, mas não esclarece muito bem esta ligação no *Discurso do Método*, nem nas *Meditações Metafísicas*. Virá a falar de uma *glândula pineal* no cérebro no *Tratado das Paixões da Alma*, será uma espécie de ligação entre a alma e o corpo, uma espécie de ponte. Conquanto, a alma não se encontra na tal glândula, portanto, esta ligação estará sempre envolta numa enorme obscuridade.¹⁵⁵

Com as devidas leituras dos excertos selecionados, os objetivos passavam por identificar Deus como garantia da ciência e a terceira evidência – a existência do mundo –, a relação dualista, e a avaliação por intermédio de perguntas direcionadas.

Na última fase, para a síntese e resposta final, o pretendido para os alunos foi que pudessem identificar como é que o cartesianismo explicava a *origem* e a *possibilidade* do conhecimento. Aqui, uns melhores do que outros, entendiam as passagens metódicas do autor, desde o início da sua *dúvida*, os seus *passos*, aos seus *argumentos*, etc. Por fim, fizeram um exercício do Manual em sala de aula, para ajudar a solidificar parte do que haviam sintetizado. (Ver Anexo B, slide 44)

No oitavo bloco – “Críticas ao Racionalismo Cartesiano” (Ver Anexo A, 8.º Bloco, e Anexo B, Diapositivos 51-58) – aquilo que pretendi foi lançar a discussão em torno de várias críticas ao racionalismo cartesiano; que os alunos identificassem e discutissem a pertinência das críticas desferidas à teoria cartesiana; e, que as lessem crítica e compreensivamente. De modo a atingir variados pontos discutíveis do racionalismo cartesiano, sem se centrarem exclusivamente na vertente epistemológica como o confronto que se seguiria, através de Hume.

Assim, se justificava uma crítica à *secundarização dos sentidos* por intermédio de Genevieve Lloyd; uma crítica aos limites do argumento cosmológico vinda do Manual, como forma de sentirem alguma proximidade e compreensão ao que vinha no mesmo; a crítica do *argumento ontológico* tal como Kant a fizera; uma crítica sobre uma suposta conveniência da *doutrina mecanicista* por Peter Singer; uma crítica à *abissal separação* entre a mente e o corpo por António Damásio; e, recuperando novamente o Manual, uma crítica ao tão falado *círculo vicioso* (neste caso, o cartesiano).

¹⁵⁵ Esta é a matriz que já foi relevada no escrutínio do *idealismo*, a de que há quase sempre uma tendência dualista subjacente, com vista a libertar o ser humano das “amarras opressoras” da materialidade, do mundo físico, neste caso de uma *res extensa*. Esta separação, e tensão relacional de índole dualista, mantêm a ficção de um lugar para a liberdade e autonomia humana só possível se estas, até certo ponto, existirem desconectadas da materialidade do real.

Todavia, comecei esta fase das críticas por onde se *deve* começar, pela ontologia. Começamos por situar qualquer teoria e pressupostamente qualquer crítica, ou seja, nos seus supostos, no seu *substrato*. Assim, a primeira crítica situou Descartes no campo do *Idealismo*. Tal crítica foi feita com a ajuda de uma pequena BD (Ver Anexo B, Diapositivo 51), obviamente satírica (e em certo sentido redutora, não obstante, tal sentido fora explicado), onde se vê Marx a atirar uma pedra à cabeça de Descartes indicando a realidade material da “coisa extensa”.

Apesar de Descartes procurar a *verdade objetiva* no campo do conhecimento, e por alguns poder ser apresentado como realista por tal desiderato, Descartes é considerado, por exemplo, por Marx, entre outros, como um idealista, uma vez que não parte nem assume um substrato material para considerar a realidade objetiva.¹⁵⁶ Muito pelo contrário, Descartes considera em primeiro lugar um substrato de idealidade (metafísica), isto é, das ideias inatas, *a priori*, da ordem do primado do pensamento, da consciência, ou seja, anteposição de tal estrutura à realidade material (para não referir o lugar ocupado por Deus).

Usou-se para enriquecimento crítico a seguinte citação: «há pouco tempo, um homem de bom senso imaginava que as pessoas se afogavam unicamente porque eram possuídas pela *ideia de gravidade*. Tão logo tirassem da cabeça essa representação, declarando, por exemplo, ser uma representação religiosa, supersticiosa, estariam a salvo de qualquer risco de afogamento.»¹⁵⁷ Apesar deste excerto se referir mais precisamente aos “jovens hegelianos”, serviu para estabelecer criticamente uma analogia com o caso cartesiano em que só existe o Mundo, o Eu e os outros porque temos ideias de tal. Então, bastaria que não tivéssemos ideia de mundo para sermos apenas uma coisa sobrepairante, ou não termos ideia de um Eu, para não sermos coisa nenhuma; em suma, sem seres humanos cognoscentes nada existiria... porém, tudo sempre existe...

Seria provavelmente por causa deste “viés” idealista que as seguintes críticas apareceriam, mesmo que não partissem obrigatoriamente de um substrato materialista.

¹⁵⁶ Para uma perspetiva que releve o materialismo subjacente ao cartesianismo: MARX / ENGELS, *The Holy Family, or Critique of Critical Criticism. Against Bruno Bauer and Company; Marx and Engels, Collected Works*, New York-Moscow, International Publishers-Progress Publishers, 1984, V. 4, pp. 124-133

¹⁵⁷ MARX / ENGELS, *Ideologia Alemã*, tr. Conceição Jardim & Eduardo L. Nogueira, 4.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, 1980, V. I, p.8

3. Para uma nótula justificativa da importância do *ensino* da Filosofia no Ensino Secundário, para uma perspetiva mais alargada do mesmo

Como o título do subcapítulo indica, este espaço é reservado a uma nótula, no entanto, com vista a um tratamento justificativo que não é despidendo – a importância e uma perspetiva mais alargada do ensino da Filosofia.

Então, se se considerar a Filosofia importante porque ajuda a fazer as “perguntas certas”, a exercitar o espírito crítico, a formar uma “visão de mundo”, etc., isso não acontecerá porque a Filosofia se trata apenas de um método de *perguntas e respostas*, de fazer aquelas e procurar estas, ou de organizar solitárias visões sobre a vida, mas porque no seu processo as perguntas certas ajudam a encontrar aquelas gretas pelas quais a realidade se tece e entretece (tanto no seu *processo* independente da nossa *prática* como naquele em que *esta* se entronca). A pergunta certa sai sempre de dentro do horizonte do real do qual se faz parte, não para o iluminar, mas por corresponder ao momento dialético que o mesmo entreviu.

A *questão fundamental da filosofia*, do foro ontológico, não metafísico, busca compreender o que é o *ser*, e não “simplesmente” *de onde vem...* E só munido desta compreensão é que se pode entender onde se *está* e como se pode *atuar* (consequentemente). É (ou será) para isto que serve a Filosofia, ir além do *superficial*, da *opinião*, do que é convencionado e não mais “repensado”. A Filosofia ajuda a analisar o real, a melhor articular uma *visão do mundo*, a ser coerente na mesma e a não deixá-la permear-se por superficialidades.¹⁵⁸

Se se considerar, com Manuel Dias Duarte, como razões extrínsecas à Filosofia as seguintes justificações da mesma: «1. Todo o indivíduo tem direito à cultura, ao ensino em geral e, portanto, ao ensino da Filosofia, pois esta com os demais ramos do saber faz parte integrante do património cultural da humanidade.¹⁵⁹ 2. A Filosofia como conceção geral do mundo e da vida, contribui para o enriquecimento pessoal em pé de igualdade com qualquer outra forma do saber. 3. A Filosofia, como as demais ciências, deve contribuir para o fomento e o progresso das

¹⁵⁸ Atenda-se ao que disse Antonio Gramsci, pensador e político que reconhecia a todos a possibilidade de se tornarem filósofos: «toda a atividade crítica deve basear-se na capacidade de descobrir a distinção e a diferença que se encontrem sob a superficial e aparente uniformidade e semelhança, para descobrir a unidade essencial que se encontra para lá do contraste e da diferenciação superficial.», Antonio GRAMSCI, *A Formação dos Intelectuais*, tr. Serafim Ferreira, Amadora, Editorial Fronteira, 1976, p.108 Para um tratamento da “questão fundamental da filosofia” como o objeto da Filosofia Cf. DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário*, Cap. II

¹⁵⁹ Ver, por exemplo, CARAÇA, “A Cultura Integral do Indivíduo”

ideias na sociedade portuguesa. 4. A Filosofia deve fazer parte de todas as áreas vocacionais dos cursos complementares. É recomendável que nos anos anteriores, nas várias ciências, se vão sensibilizando os alunos para a Filosofia. 5. Todos, independentemente da sua condição, têm direito à mais completa informação dentro das ciências filosóficas. 6. As escolas e centros de investigação devem estar convenientemente apetrechados para a prática e o estudo da Filosofia. Compete ao governo central o financiamento respetivo.»¹⁶⁰ A Filosofia tem, assim, assegurado o seu “lugar de honra” como parte integrante do direito à cultura (integral) do indivíduo, contributo para pensar o real, e a visão sobre o mesmo, indispensável a qualquer ser humano.

A Filosofia será considerada como uma ciência, ainda que não com os mesmos propósitos das ciências exatas. Terá, antes, como objetivo estabelecer a coerência de uma *visão do mundo* (correspondente ao real, mas não conformada necessariamente com este) que abarque os resultados dessas mesmas ciências e não apenas.

A Filosofia merece a dignidade de qualquer outra disciplina, e porque o ensino não está desligado da sociedade onde se insere, e porque o direito à cultura é já uma conquista universal, e para tal devem ser facultadas condições de acesso e frequência a todos, o seu ensino não está desligado de um obrigatório financiamento por parte do governo central.

A Filosofia é uma ciência teórico-prática com as suas particularidades, contrária a todo o dogmatismo e espírito confessional, e assim deve ser respeitada e mantida, sem tácitas cristalizações.

Conclusão

À guisa conclusiva, na Primeira Parte da presente investigação/relatório, foram levantadas as seguintes questões: “como pensar a Educação sem pensá-la dentro de um caldinho cozinhado com tudo o que é da ordem da materialidade do real, da vida, de onde a consciência, e a própria práxis humana são parte das suas *ingrediências*? Como pensar a Educação de uma maneira consequente, sem desvarios

¹⁶⁰ DUARTE, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário*, p.13 Como razões intrínsecas o autor releva a Filosofia como ciência teórico-prática, contrária a todo o dogmatismo e espírito sectário e confessional, etc. Cf. *Ibidem*, p.25

e vieses idealistas que levem a crer que os alunos e os professores tenham de alcançar todos os abstratos objetivos em perfeita consonância?”

Com esta exposição, ainda que insuficiente, e imbuída dos problemas que sempre assolam qualquer inexperiente aprendiz, espera-se ter podido apresentar um caminho possível para uma lecionação que não se deixe iludir pelas mistificações apontadas.

Aqui se concatenaram a importância de um professor ter bem definido o substrato dominante do PFES, bem como o substrato dos autores e temas que leciona, com o substrato filosófico (ontológico) que perfilha. Tudo isto, para que não veicule, inconscientemente, aos seus alunos, alguma das suas perspectivas (como se não fossem suas) ou algumas das que vêm no PFES (como se fossem neutras), e possa quando possível distanciar-se, e noutras ocasiões (comprometer-se) explicá-lo sem problema e ressonância endoutrinadora.

Daí, o professor melhor ficará apto a construir com a sua prática os princípios e posturas mais apropriados, conforme o contexto, para uma aprendizagem significativa. Obviamente não descurando o conhecimento dos conteúdos.

Para o caso da presente investigação, foram relevados os seguintes princípios e posturas: dialógico-expositivo (diretivos, não autoritários), com vista a guiar com proximidade aos interesses e capacidades dos alunos; consciência e comprometimento com um *posicionamento*, não obstante imbuídos do espírito de uma *neutralidade processual* (não endoutrinador); fomentar um sentimento *incremental*, e de uma procura de *sucesso* (*esforço* e *incremento*); uma avaliação *formativa reguladora contínua*; e, discutir acerca de um sentimento não conformista face ao dado (seja crítico ou transformador...). Tudo isto junto ao maior cuidado em aliar o mais consequentemente a teoria à prática, e à consciência da importância e espaço necessário da Filosofia no Ensino Secundário.

Para o cumprimento de um tal desiderato, o *idealismo* não se coaduna, pois se na teoria se mostra pernicioso, na prática não poderá deixar de o ser. Mistificar a realidade, ou mostrar apenas esse lado, não pode ser a única maneira de se ensinar Filosofia.

O essencial, e crê-se cumprido, da presente investigação era surpreender o substrato dominante, ainda que latente, do PFES, e mostrar como se revelavam as suas principais consequências. E a partir de uma perspectiva adversa fazer relevar o tipo de resposta dada à “questão fundamental da filosofia” e o tipo de sofisticação

que agora se mostrava, dentro de uma balizagem que pôde ser enquadrada na “terceira via”.

O PFES apresentou-se como tributário de uma consensualização abstrata com vista a uma performatividade ético-política, sustentando-se na ideia de uma cidadania e democracia dadas, nunca questionadas. Este é o seu caráter *prático* idealista.

E sob esta compreensão, perspectiva crítica, planificaram-se aulas sobre o racionalismo cartesiano, sem pretender deixar de parte tal ressalva. Uma vez que o professor não é, nem pode ser indiferente, e os conteúdos não são neutros, mesmo que o professor não advogue ou endoutrine a sua posição.

Através de uma reflexão da prática, em constante ligação com a teoria, pôde fazer-se premente a presente investigação, como forma de recolocar as bases, de clarificar o *substrato dominante*, e aquele de onde e como o professor deve pensar, e praticar, as suas aulas.

Crê-se que só assim se possa pensar, mais consequentemente, o lugar da Educação, com vista a melhor agir e refletir sobre esta. A Educação faz parte da materialidade do real, e é nesse âmbito que se pode melhor transformá-la e fazê-la cumprir os seus objetivos gerais (e depois os particulares).

Em suma, é essencial ao professor ter bem definido qual o substrato ontológico em que labora, não para daí dar lugar a uma cadeia de deduções, mas para compreender o real de dentro dele mesmo, e consequentemente poder “dar cartas” e saber o que fazer com as que recebe, com vista à melhor aprendizagem dos seus alunos.

Bibliografia

1.1. Autores

ALVES, Natália e CANÁRIO, Rui, “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, Lisboa, vol. XXXVIII (169), 2004, pp.981-1010

ANTUNES, Paulo, “Descartes”; *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Teixeira, A. Moreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.198-200

_____, “O Senhor das Moscas”; *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Teixeira, A. Moreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.243-245

APEL, Karl-Otto, *Teoría de la Verdad y Ética del Discurso*, tr. Norberto Smilg, Barcelona, Ediciones Paidós, 1991

ARÊDES, José et al, *Pensar azul – Manual Escolar 10.º*, Lisboa, Texto Editores, 2007

ARENDT, Hannah, *A Condição Humana*, tr. Roberto Raposo, Lisboa, Relógio d'Água, 2001

_____, *A Vida do Espírito*, tr. Antônio Abranches e Cesar Almeida (1.º V.), Helena Martins (2.º V.), 4.ª ed., Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000

_____, “The crisis in Education”; *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, NewYork, Viking Press, 1961, pp. 173-196

ARISTÓTELES, *Organon* , tr. Pinharanda Gomes, Lisboa, Guimarães Editores, 1987

_____, *Metafísica*, tr.br. Leonel Vallandro, Porto Alegre Editora Globo, 1969

_____, *Política*, tr. António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes (Vega), Madrid, PRISA INNOVA S.L. 2008

_____, *Retórica*, tr. Manuel Alexandre J., Paulo Farnhouse Alberto e Abel do N. Pena, 2.ª ed., INCM, 2005

AUSUBEL, David, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968

BACHELARD, Gaston, *A Epistemologia*, tr. Fátima L. Godinho e Mário C. Oliveira, Lisboa, Edições 70, s.d.

BARATA-MOURA, José, *Da Representação à “Práxis”*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986

_____, *Materialismo e Subjectividade. Estudos em Torno de Marx*, Lisboa, Edições «Avante!», 1998

_____, *Ontologias da «Práxis» e Idealismo*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986

_____, *Para uma Crítica da «Filosofia dos Valores»*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982

_____, *Prática. Para Uma Aclaração do Seu Sentido Como Categoria Filosófica*, Lisboa, Edições Colibri, 1994

BOMSTAD, Linda, “Advocating Procedural Neutrality” in, *Teaching Philosophy*, 18:3, set., 1995, pp.197-210

CANÁRIO, Rui / ALVES, Natália / ROLO, Clara, *Escola e Exclusão Social – Para uma análise crítica da política Teip*, Lisboa, Educa, 2001

CARAÇA, Bento de Jesus, “A Cultura Integral do Indivíduo – Problema Central do Nosso Tempo”; *Conferências e Outros Escritos*, 2.^a ed., Lisboa, s.e., 1978

CIFUENTES, Luis, “O professor de filosofia na nova sociedade. Os dilemas da identidade profissional do professor de filosofia”; *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Ferreira, M. L. Ribeiro (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, pp.42-55

COMTE-SPONVILLE, André; FERRY, Luc, *A Sabedoria dos Modernos. Dez Questões para o Nosso Tempo*, Lisboa, Instituto Piaget, 2000

COURTOIS, Gérard, “Na Escola da Discriminação”; *O Triunfo das Desigualdades*, Lisboa, Editorial Caminho, 1990, pp.131-139

DAMÁSIO, António, *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro humano*, tr. Dora Vicente e Georgina Segurado, Mem Martins, Publicações Europa-América

DESCARTES, René, *Discurso do Método*, tr. João Gama (Edições 70) / *Meditações Metafísicas*, tr. Regina Pereira (Rés-Editora), Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008
_____, *Discurso do Método / Tratado das Paixões da Alma*, tr. Newton de Macedo, 2.^a ed., Lisboa, Livraria Sá da Costa - Editora, 1943

DUARTE, Manuel Dias, *Objectivos, Estratégias e Avaliação no Secundário - O Exemplo da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982
_____, *Diógenes Laércio - Vidas, Doutrinas e Sentenças de Pré-socráticos Ilustres*, Lisboa, Fonte da Palavra, 2013

DWECK, Carol S. / MASTER, Alison, “Self-theories and motivation – student’s beliefs about intelligence”, in *Handbook of Motivation at School*, Wetzel, Kathryn; Wigfield, Allan (ed.’s), New York and London, Routledge, 2009, pp.123-140

ENGELS, Friedrich, *Anti-Dühring*, tr. Adelino dos Santos Rodrigues, Lisboa, Editorial Minerva, 1975, V. I
_____, “Ludwig Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã”, Karl MARX / Friedrich ENGELS, *Sobre a Religião*, tr. Raquel Silva, Lisboa, Edições 70, 1975, pp.234-301
_____, “Schelling on Hegel”; *Marx and Engels, Collected Works*, New York-Moscow, International Publishers-Progress Publishers, 1984, V. 2

FAGUNDES, João, “A “ação”, “linguagem” e o adeus à racionalidade crítica: breves notas sobre o programa de filosofia para o ensino secundário”; *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Ferreira, M. L. Ribeiro (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, pp.156-165
_____, *A Dialéctica do Abstracto e do Concreto em Karl Marx*, Lisboa, Grupo de Estudos Marxistas, 2014

FERNANDES, Domingos, *Avaliação das aprendizagens*, Lisboa, Texto Editora, 2008

FREIRE, Paulo, *Política e Educação*, 5.^a ed., São Paulo, Cortez Editora, 2001

_____, *Acção Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. 5.^a ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

GALLÓ, G. J. García, *A Concepção Marxista sobre Escola e Educação*, tr. José D. Zambujo, Amadora, Livreiros Editores, 1975

GALVÃO, Pedro, “John Searle – A Rejeição da Metafísica Ocidental no Ensino”; *Ensinar Filosofia? O que Dizem os Filósofos*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Pinto, M. J. Vaz (coord.), Lisboa, CFUL, 2013

GRAMSCI, Antonio, *A Formação dos Intelectuais*, tr. Serafim Ferreira, Amadora, Editorial Fronteira, 1976

HABERMAS, Jürgen, *Verdade e Justificação - Ensaio Filosófico*, tr.br. Milton C. Mota, São Paulo, Edições Loyola, 2004

_____, *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*, tr.br. Flávio R. Kothe, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2003

HAHN, Erich / KOSING, Alfred, *A Filosofia Marxista-Leninista – Curso Básico*, tr. Coletivo da Editora, Lisboa, Edições «Avante!», 1983

HEIDEGGER, Martin, *Ser e Tempo*, tr.br., Maria Sá C. Schubak, 4.^a ed., Petrópolis, R.J., Editora Vozes, 2006

HERBART, Johann, *Pedagogia Geral*, tr. Ludwig Scheidl, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

HESSEN, Johannes, *Filosofia dos Valores*, tr. L. Cabral Moncada, Coimbra, Livraria Almedina, 2001

HUME, David, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, tr. Artur Morão (Edições 70) / *Diálogos sobre a Religião Natural*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

JAMES, William, *O Pragmatismo - Um nome novo para algumas formas antigas de pensar*, tr. Fernando S. Martinho, s.l., Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997

JUSTO, Carlos, “Filosofia na Escola e Educação para a Cidadania. A Filosofia Orientada para a Atualidade Política” in *A Cidadania e a Democracia nas Escolas*, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães, n.º18, Julho 2011

KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, tr. Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão, 6.ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008

_____, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, tr. Paulo Quintela (Edições 70) / *Crítica da Razão Prática*, tr. Artur Morão (Edições 70), Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

KOSING, Alfred, *A Questão Fundamental da Filosofia*, s.t., Lisboa, Edições «Avante!», 1977

KUHN, Thomas, “Objectividade, Juízo de Valor e Escolha Teórica”; *A Tensão Essencial*, tr. Rui Pacheco, Lisboa, Edições 70, 1989

_____, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, tr.br. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira, 5.ª ed., São Paulo, Editora Perspectiva, 1998

LÉNINE, Vladimir I., *Materialismo e Empiriocriticismo*, Lisboa-Moscovo, Edições «Avante!»-Edições Progresso, 1982

_____, “Sobre a Questão Dialéctica”; *Obras Escolhidas em seis tomos*, Lisboa-Moscovo, Edições «Avante!»-Edições Progresso, 1989, *Tomo 6*

LLOYD, Genevieve, *The Man of Reason: “Male” and “Female” in Western Philosophy*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989

LOCKE, John, “Ensaio sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo”, tr. Miguel Morgado (Edições 70); *Dois Tratados do Governo civil / Carta sobre a Tolerância*, Madrid, PRISA INNOVA S.L., 2008

LUKÁCS, György, *Realismo e Existencialismo*, tr. Egipto Gonçalves, Lisboa, Editora Arcádia, s.d.

MARCONDES, Danilo, *Filosofia Analítica*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2004

MARX, Karl, “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução”; *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, tr.br. Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 2.^a Ed. Revista, São Paulo, Boitempo Editorial, 2010

_____, “Teses sobre Feuerbach”, in *Marx e Engels, Obras escolhidas em três tomos*, Lisboa, Edições «Avante!», 2008, Tomo I

MARX, Karl / ENGELS, Friedrich, “Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista”; *Marx e Engels, Obras escolhidas em três tomos*, Lisboa, Edições «Avante!», 2008, Tomo I

_____, *Ideologia Alemã*, tr. Conceição Jardim & Eduardo L. Nogueira, 4.^a ed., Lisboa, Editorial Presença, 1980, V. I

_____, *The Holy Family, or Critique of Critical Criticism. Against Bruno Bauer and Company; Marx and Engels, Collected Works*, New York-Moscow, International Publishers-Progress Publishers, 1984, V.4

MARTINS, A. Rocha, “O Programa de Filosofia de 2001”; *Ensino Público da Filosofia - Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Mesquita, A. Pedro (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.160-166

_____, “Orientações 2005: Orientações para a lecionação do Programa de Filosofia, 10.º e 11.º anos”; *Ensino Público da Filosofia - Perspectivas Programáticas e Ideológicas*, Ferreira, M. L. Ribeiro; Mesquita, A. Pedro (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp.169-172

McCLELLAND, David, “Methods of Measuring Human Motivation”, in *The Achieving Society*, Atkinson, John (ed.), Princeton, N.J., D. Van Nostrand, 1961, pp.41–43

MILL, John Stuart, *Utilitarismo*, tr. Pedro Galvão, Porto, Porto Editora, 2005

MISES, Ludwig von, *Ação Humana - Um Tratado de Economia*, tr. Donald Stewart Jr., 3.^a ed., São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010

MONTEIRO, João P. G., “Sobre a interpretação da epistemologia de Hume” *Kriterion*, Belo Horizonte, vol.52 no.124, 2011

MUNÍCIO, Pedro, *Como Realizar a Avaliação Contínua*, Lousã, Livraria Almedina, 1978

NOGUEIRA, V. de Caldas, *Filósofos de Acção – Interagenciando para uma Nova Prospectiva de Mercado*, Lisboa, Edição de Autor, 1995

PLATÃO, *Górgias*, tr. M. Isabel Aguiar, Porto, Areal Editores, s.d.

_____, *Protágoras*, tr. A. Lobo Vilela, 2.^a ed., Mira-Sintra Mem Martins, Editorial Inquérito, s.d.

_____, *Teeteto*, 201b-202e, tr. Adriana M. Nogueira e Marcelo Boeri, 2.^a ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2008

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *Tratado de Argumentação – A Nova Retórica*, tr. M. Ermantina Galvão, São Paulo, Martins Fontes, 2005

PINTO, Jorge / SANTOS, Leonor, *Modelos de avaliação das aprendizagens*, Lisboa, Universidade Aberta, 2006

POPPER, Karl, *A Lógica da Pesquisa Científica*, tr.br. Leónidas Hegenberg, Octanny S. da Mota, 9.^a ed., São Paulo, Editora Cultrix, 2001

_____, *Um Mundo de Propensões*, tr. Teresa Barreiros e Rui G. Feijó, Lisboa, Editorial Fragmentos, s.d.

POLITZER, Georges, *Princípios Fundamentais de Filosofia*, tr. J. Correia Tavares e M. José Tavares, 4.^a ed., Lisboa, Prelo Editora, 1974

PUTNAM, Hilary, *Realism with a Human Face*, Cambridge, Massachusetts, and London, England, Harvard University Press, 1992

RAWLS, John, *Uma Teoria da Justiça*, tr.br. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves, São Paulo, Martins Fontes, 2000

RICOEUR, Paul, “Educação e Laicidade”; *A Crítica e a Convicção*, tr. António Hall, Lisboa, Edições 70, 1997

_____, *Ética e Moral*, tr. António Campelo Amaral, 2011, www.lusosofia.net (consultado em 27/08/2014)

_____, *O Discurso da Acção*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1998

RINTELEN, Fritz-Joachim v., “Filosofia dos Valores”, in Fritz HEINEMANN, *A Filosofia no Século XX*, tr. Alexandre F. Morujão, 7.^a ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010

RUAS, Paulo / LOPES, António, *Logos – Manual Escolar 11.º*, s.l., Santillana, 2008

SANTOS, Leonel Ribeiro dos, “Filosofia da Linguagem e Linguagem da Filosofia em Descartes”; *Retórica da Evidência ou Descartes segundo a Ordem das Imagens*, 2.^a ed. Revista e ampliada, Lisboa, CFUL, 2013

SANTOS, Alice, “Filosofia e Educação para o Pensamento Crítico”, *Philosophica*, Lisboa, n.º 6 (1995), pp.71-79

SARTRE, Jean-Paul, *O Ser e o Nada – Ensaio de Ontologia Fenomenológica*, tr.br., Paulo Perdigão, 16.^a ed., Petrópolis, R.J., Editora Vozes, 2008

SEARLE, John, *Intencionalidade – Um Ensaio de Filosofia da Mente*, tr. Madalena P. da Costa, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 1999

____, *Mente, Cérebro e Ciência*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 2000

____, “Rationality and Realism, What is at Stake?” reprinted by permission of Dædalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, from the issue entitled, “The American Research University”, Vol. 122, No. 4. Fall 1993 (tr. Desidério Murcho)

SINGER, Peter, *Animal Liberation*, New York, Harper Collins Publishers, 2002

SILVA, Isabel, “A avaliação no Ensino da Filosofia”, *Philosophica*, Lisboa, n.º 7 (1996), pp.151-162

SUCHODOLSKI, Bogdan, *A Pedagogia Socialista*, tr. Eduardo Saló, Lisboa, Editorial Futura, 1976

____, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*, Lisboa, Livros Horizonte, 1972

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, tr.br. José A. Giannotti, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968

ZILHÃO, António, *40 Lições de Lógica Elementar*, Lisboa, Edições Colibri, 2008

1.2. Obras Coletivas

Debate: “A Faculdade de Letras e a Formação de Professores” *Revista da Faculdade de Letras*, Lisboa, N.º5, 5.ª Série, 1986, pp.147-164

Educação para a cidadania: cursos gerais e cursos tecnológicos, Pureza, José M. et al (coord.), Ministério da educação, Departamento do Ensino Secundário, 1.ª ed., dez. 2001

Educação - Um Tesouro a Descobrir, Delors, Jacques (dir.), Porto, Asa, 1996

Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Diário da República, 1.ª série — N.º 172 — 5 de setembro de 2012, pp.5103-5119

Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10.º e 11.º anos, Setembro 2005

Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia do 10.º e 11.º anos, Novembro 2001 (Autores: Alexandre Sá, Manuela Bastos, M. do Carmo Themudo, Pedro Alves, Ricardo Santos)


Programa de Filosofia, 10.º e 11.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 (Coordenadora: M. Manuela Bastos de Almeida. Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e M. do Rosário Barros)

Programa de Filosofia de 1992; Ensino Público da Filosofia - Perspectivas Programáticas e Ideológicas, Ferreira, M. L. Ribeiro; Mesquita, A. Pedro (coord.), pp.265-295

Relatório Delors; Educação - Um Tesouro a Descobrir, Delors, Jacques (dir.), Porto, Asa, 1996

Anexos

Anexo A - Planificações

	FLUL – IE Paulo Antunes, n.º11909
	Escola Secundária Eça de Queirós – Ano Letivo 2013/2014
	Unidade: IV - O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica
	Subunidades: 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento: - O racionalismo de Descartes: o método cartesiano; da dúvida ao <i>cogito</i>; o papel da existência de Deus; Problema: <i>Como é que o racionalismo explica a origem do conhecimento? (a presente planificação contempla apenas a parte referente a Descartes)</i>
Planificação para 8 blocos de 90 minutos	

1.º Bloco/Sumário: Introdução à teoria racionalista cartesiana.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Compreender a importância e o âmbito da questão epistemológica; -	Contextualização: da problemática do Conhecimento (racionalismo vs empirismo, dogmatismo vs ceticismo e fundacionismo vs coerentismo);	Expositiva	Ppt (2)			40m.	http://www.youtube.com/watch?v=YiyIQR CYock ; DESCARTES, René, <i>Discurso do Método</i> ;
	da época (inauguração da idade moderna)	Expositiva	Ppt (3)			20m.	
	e do autor (dados biográficos e bibliográficos relevantes)	Dialógica-expositiva	Ppt (3-8) Visionamento de um	Discussão do excerto e do slide da	TPC: Ver em casa o filme	30m.	http://www.youtube.com/watch?v=YiyIQR CYock

Identificar o contexto do autor;			vídeo introdutório; Excertos: Sobre “a distribuição da razão”, DM, 1, p.60	“árvore do conhecimento”	“Cartesius” de Rossellini e responder às questões em Ppt		ch?v=T9cq7G8hoAE
----------------------------------	--	--	--	--------------------------	--	--	--

2.º Bloco/Sumário: A Dúvida Metódica.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Recapitular os conceitos dados na aula anterior;	<i>Árvore do Conhecimento</i> – as suas raízes	Dialógica	Quadro		Perguntas direcionadas	15m.	
- Discutir e identificar os passos da Dúvida Metódica	Dúvida Metódica: Génese da Dúvida (as opiniões falsas que provinham da juventude...); Dúvida em relação aos sentidos (considerando a sua falibilidade);	Dialógica-expositiva	Ppt (9-13) Excertos: Sobre a génese da dúvida: MM, 1, [1], p.209; BD: Meditações em quadradinhos	Discussão do excerto e da BD; Pesquisa de conceitos	Perguntas direcionadas	20m.	DESCARTE S, René, <i>Meditações Metafísicas</i> ;
	Dúvida em relação à realidade através do argumento do sonho (há uma presumível indistinção entre o sonho e o estado de vigília);	Dialógica-expositiva	Ppt (14-20) BD: Meditações em quadradinhos;	Discussão da BD, do vídeo e dos exemplos	Perguntas direcionadas ;	25m.	http://www.youtube.com/watch?v=Kowrcja_1l

			Excerto do filme Matrix; Exemplo de “cérebros numa cuba” de Putnam; e do filme “Vanilla Sky”		TPC: Atividade da p.106 do Manual		g
	Dúvida hiperbólica (génio maligno)	Dialógica-expositiva	Ppt (21-23) Excerto: Sobre o <i>génio maligno</i> : MM, 1, [12], p.217; BD: <i>Meditações em quadradinhos</i> ; Exemplo do filme “A Ilha”	Discussão do excerto, da BD e do exemplo; Pesquisa de conceitos;	Perguntas direcionadas	30m.	DESCARTE S, René, <i>Meditações Metafísicas</i>

3.º Bloco/Sumário: A Primeira Evidência.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Reconstruir os passos da dúvida metódica estudados na aula anterior;	A dúvida em relação aos sentidos, ao estado de vigília e à possibilidade de um génio maligno, até à primeira evidência. Devemos buscar alcançar só aquilo que aparecer como <i>evidente – claro</i> (que se opõe a obscuro), e <i>distinto</i> (que se opõe a confuso); portanto:	Dialógica	Quadro; Ppt (24-26)	Construção de um quadro sinóptico com as principais características da dúvida metódica	Perguntas direcionadas	25m.	

	<p>Devemos duvidar das coisas sensíveis em primeiro lugar, pois os sentidos são falíveis; (primeira dúvida)</p> <p>Devemos duvidar da realidade mais próxima, pode ser um sonho, este dá-nos coisas que não existem em lado nenhum (há uma presumida indistinção entre vigília e sonho); (segunda dúvida)</p> <p>Devemos duvidar das verdades matemáticas e geométricas, pois podem estar a ser incorretamente colocadas no nosso pensamento por um <i>génio maligno</i>, este estaria continuamente a trabalhar na criação de ilusões, impossibilitando qualquer certeza. (terceira dúvida)</p>						
<p>- Identificar a primeira evidência como sequência da dúvida metódica;</p> <p>- Discutir as consequências imediatas da primeira evidência;</p>	<p>A primeira evidência (Penso; logo, existo.)</p> <p>A persistência e extensão da <i>dúvida</i>, apesar da <i>primeira evidência</i>, à memória e ao passado;</p>	Dialógica-expositiva	<p>Ppt (27-28)</p> <p>BD: Meditações em quadradinhos</p> <p>Excerto: Sobre a <i>primeira evidência</i>: DM, 4, pp.100-101;</p> <p>Exemplo do quadro “A persistência da memória” de Dalí</p>	<p>Discussão do excerto;</p> <p>Pesquisa de conceitos</p> <p>Discussão do Quadro e do exemplo</p>	Perguntas direcionadas	35m.	DESCARTE S, René, <i>Discurso do Método</i>

- Recapitular as características da <i>primeira evidência</i> - Discutir as consequências imediatas da primeira evidência	<p><i>Cogito, ergo sum</i></p> <p>Se duvidamos, não podemos duvidar que pensamos, ora, que existimos, pois repugna dizer que aquele que pensa não exista, esta é a primeira evidência – <i>eu penso, logo existo</i>;</p> <p>Se é o conhecimento mais certo de todos, é considerada como uma afirmação indestrutível ante todos os argumentos dos cétricos;</p> <p>Se é o conhecimento mais certo de todos, então, ocorre a quem quer que filosofe por ordem, e o assente como primeiro princípio da sua ciência;</p> <p>Se é uma substância estritamente pensante (<i>res cogitans</i>), é totalmente distinta do corpo (<i>res extensa</i>).</p> <p>O seu carácter solipsista.</p>	Dialógica	Ppt (29-31) Exemplo de uma situação de solipsismo	Construção de um quadro sinóptico com as principais características da primeira evidência	TPC: Atividade da p.111 do Manual	30m.	

4.º Bloco/Sumário: A certeza das Ideias. O Argumento Cosmológico (Infinitude e Perfeição).

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Recapitular a matéria da aula anterior;	Após a recapitulação da primeira evidência, o génio maligno ainda persiste...	Dialógica	Quadro; Ppt (32)	Discussão	Perguntas direcionadas	20m.	

- Identificar e discutir a o âmbito das ideias no racionalismo cartesiano;	<p>A certeza das ideias:</p> <p>Adventícias – aquelas que advêm do exterior;</p> <p>Factícias - aquelas que são inventadas pelo próprio;</p> <p>Inatas – aquelas que nascem com o próprio, e são como a marca do Criador no ser criado à sua imagem e semelhança</p>	Dialógica-expositiva	<p>Ppt (33)</p> <p>Excerto: Sobre a certeza das ideias: MM, 3, [10], p.244; MM, 3, [19], p.251; MM, 3, [22], p.254</p>	<p>Discussão dos excertos;</p> <p>Pesquisa de conceitos</p>	Perguntas direcionadas	20m.	DESCARTE S, René, <i>Meditações Metafísicas</i>
- Identificar as principais teses do argumento cosmológico	<p>O argumento cosmológico (<i>a posteriori</i>):</p> <p>Da <i>Infinite</i> – porque somos finitos, duvidamos; embora pudesse ser tida como uma situação provisória a ser ultrapassada com o tempo; porém, há um outro motivo mais profundo, diz respeito ao facto de não nos podermos criar em nenhum momento, seja principalmente o seguinte ou outro qualquer; a ausência em nós de um tal poder de autocriação demonstra-nos a nossa finitude;</p> <p>Da <i>Perfeição</i> - Uma vez que o ser humano não tem capacidade para se autocriar, então, Deus, que é <i>causa sui</i>, será o seu Criador, até aí conduz o autoconhecimento do que se reconhece como uma substância finita, imperfeita, ora, por outro lado tem que haver uma substância infinita, perfeita – Ele.</p>	Dialógica-expositiva	<p>Ppt (34-35)</p> <p>Excertos: Sobre o argumento da infinite: MM., 3, [22], pp.254-255;</p> <p>Sobre o argumento da perfeição: DM, 4, pp.101-102</p>	<p>Discussão do excerto;</p> <p>Pesquisa de conceitos</p>	Perguntas direcionadas	50m.	<p>DESCARTE S, René, <i>Meditações Metafísicas</i>;</p> <p>DESCARTE S, René, <i>Discurso do Método</i></p>

5.º Bloco/Sumário: O Argumento Ontológico. A segunda evidência.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Recapitular os argumentos dados na aula anterior; - Discutir a pertinência do livre-arbítrio nesta fase construtiva do racionalismo cartesiano;	Deus não pode ser enganador, nem apenas mais um entre outros deuses;	Dialógica	Ppt (36) Excerto: Sobre Deus não poder ser enganador: MM, 4, [3], p.270	Discussão do excerto	Perguntas direcionadas	30m.	DESCARTES, René, <i>Meditações Metafísicas</i> ;
- Identificar as principais teses do argumento ontológico;	Argumento Ontológico (<i>a priori</i>): <i>Necessariamente</i> pensamos (e participamos em parte) na ideia de um Ser perfeito, porque tal ideia é sempre requerida e está sempre implicada no ato pelo qual consideramos a nossa existência; porém, não quer dizer que sejamos um tal ser perfeito, uma vez que não nos concebemos como existência primeira, e uma vez que reconhecemos nesta a tal ideia de perfeição, então, deve conter em si o predicado de existência, ou seja, Deus é perfeito, Deus existe (deduz-se a existência a partir de um ser infinito ou perfeito)	Dialógica-expositiva	Ppt (37) Excerto: Sobre o argumento ontológico: MM, 5, [7-9], pp.289-291	Discussão do excerto; Pesquisa de conceitos	Perguntas direcionadas; Pertinência da participação em debate	40m.	DESCARTES, René, <i>Meditações Metafísicas</i>
- Recapitular e identificar os	Confirmação da segunda evidência – a existência de Deus	Dialógica-expositiva	Ppt (38)	Construção de um	Perguntas direcionadas	20m.	

argumentos a favor da existência de Deus como a segunda evidência do racionalismo cartesiano	Argumento Cosmológico (a posteriori)		Argumento Ontológico (a priori)			quadro sinóptico com as principais características dos argumentos cosmológico e ontológico			
	O ser pensante é finito, por isso, nunca poderia ter sido criado por si próprio, não tem capacidade criadora. Apenas Deus, sendo infinito e ilimitado, teria a capacidade de criar outro ser.	A causa da perfeição não poderá ser o próprio ser pensante, um ser imperfeito não pode criar a perfeição. Assim, apenas Deus que é <i>causa sui</i> pode ser perfeito.	Na ideia de ser perfeito, na sua essência, estão compreendidas todas as perfeições. A existência é uma dessas perfeições. Um ser perfeito não poderia não existir, senão não seria perfeito. Logo, Deus existe.						

6.º Bloco/Sumário: A existência do Mundo – terceira evidência.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Discutir as diferentes possibilidades que o racionalismo cartesiano deixa	Será possível o génio maligno ainda persistir? Poderá edificar-se qualquer ciência? Poderá provar-se a existência do mundo? Poderá provar-se a existência de outros?	Dialógica	Quadro; Ppt (39)		Pertinência das contribuições para a discussão	20m.	

entrever;							
- Identificar Deus como garantia da ciência e a terceira evidência – a existência do mundo;	<p>Terceira evidência – a <i>existência do Mundo</i>:</p> <p>As coisas corpóreas existem, e não foi Deus quem nos a introduziu, pois algumas enganam e Ele não é enganador, porém, colocou-nos tal inclinação (aqui se liga também o livre-arbítrio e a superação do solipsismo).</p>	Dialógica-expositiva	<p>Ppt (40)</p> <p>Excerto:</p> <p>Sobre a existência do mundo: MM, 6, [19-20], pp.310-311</p>	<p>Discussão do excerto;</p> <p>Pesquisa de conceitos</p>	Perguntas direcionadas	25m.	DESCARTE S, René, <i>Meditações Metafísicas</i>
- Identificar as características do mundo	<p>O Mundo caracteriza-se pela sua qualidade de extensão – <i>res extensa</i>, e regendo-se pelas leis da doutrina mecanicista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redução de todos os fenómenos a elementos naturais simples; - Estes fenómenos podem ser compreendidos como peças de uma máquina que pode ser desmontada, reconstruída e imitada; - Introdução do sentido da quantificação e da geometria, quando os fenómenos podem ser explicados matematicamente; - Ao se distinguir o mundo humano do natural, deixa-se de lado o modo antigo de distinção entre natural e artificial, entre a consciência e a liberdade e o mundo do determinismo material; - As causas finais da natureza cedem lugar às causas eficientes, isto é, os objetivos ou qualquer razão teleológica de algo, cedem lugar à causa primeira que a levou a existir. <p>Ao mecanicismo estava votada toda a Natureza, obviamente todos os animais, e inclusive o corpo humano, que apenas diferia de tudo o resto pelo facto de possuir uma alma.</p>	Dialógica-expositiva	Ppt (41)		Perguntas direcionadas	20m.	
Os alunos devem:	Dualismo substancial	Dialógica	Ppt (42-43)	Discussão do excerto;	Perguntas direcionadas	25m.	

<p>- Identificar o dualismo como consequência da argumentação cartesiana;</p>	Res Cogitans	Res Extensa		Excerto: Sobre a independência do <i>Cogito</i> : MM, 6, [17], pp.308-309	Construção de um quadro sinóptico com as principais características do dualismo			
	Substância pensante, algo que permanece sempre idêntico a si próprio (indivisível) ao longo da cadeia de seus pensamentos	Substância corpórea, extensa e divisível a que pertence a localização espacial						
	É determinada pela razão, pensamento, espírito, alma	É determinada pelo corpo, e a sua extensão: comprimento, largura, profundidade, movimento, forma, tamanho, quantidade, lugar e tempo						
	O “mundo” da alma é a garantia do livre-arbítrio, está apenas submetido às leis da razão	O mundo físico não tem “espírito”, está submetido às leis da natureza, ou seja, as leis físicas e mecânicas						
	São duas substâncias distintas, sem propriedades em comum, segundo Descartes							

7.º Bloco/Sumário: Confirmação do Dualismo substancial. A Razão como Origem do Conhecimento.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
- Identificar a relação entre a alma e o corpo;	Será possível uma ligação entre a alma e o corpo, entre a <i>res cogitans</i> e a <i>res extensa</i> ? (Glândula pineal).	Dialógica-expositiva	Ppt (45-47) Excertos: Sobre a ligação entre a alma e o corpo: DM, 5,		Perguntas direcionadas	30m.	DESCARTES, René, <i>Discurso do</i>

			p.130; Sobre a glândula pineal: PA, pp.116-117				<i>Método;</i> DESCARTES, René, <i>Tratado das Paixões da Alma</i>
- Identificar como é que o cartesianismo explica a origem e a possibilidade do conhecimento	Para o racionalismo cartesiano a Razão é a principal fonte do conhecimento e atesta a origem deste (Racionalismo). O conhecimento sensível é considerado enganador. Ora, as representações da Razão serão as mais certas, e as únicas que podem conduzir a um conhecimento logicamente necessário (como as ideias da Matemática) e universalmente válido (ideias claras e distintas). A Razão é capaz de conhecer a estrutura da realidade a partir de princípios puros de si própria (ideias inatas). Enfim, Descartes assegura a verdade de tais ideias pela existência de Deus, é a Sua bondade e Perfeição que são em primeira instância a garantia de Verdade, o firme fundamento de toda a Ciência.	Dialógica-expositiva	Ppt (49-50)	Construção de um quadro sinóptico	Perguntas direcionadas	30m.	
- Resolver o exercício do Manual			Ppt (44)	Atividade da p.117 do Manual 1. Descartes pensava que a demonstração da existência de Deus lhe proporcionava a resposta ao problema da fundamentação do conhecimento. Porquê?	Através da correção das respostas dadas em exercício	30m.	

				2. Em que consiste o princípio da veracidade divina? 3. Explique como o princípio da veracidade divina fundamenta a existência do mundo físico.			
--	--	--	--	--	--	--	--

8.º Bloco/Sumário: Críticas ao Racionalismo Cartesiano.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Atividades	Avaliação	Tempo	Bibliografia
Os alunos devem: - Identificar e discutir a pertinência das críticas desferidas à teoria cartesiana; - Ler crítica e compreensivamente	Críticas à teoria do conhecimento cartesiana: a) Apesar de Descartes procurar a verdade objetiva no campo do conhecimento (epistemologia), e por alguns poder ser apresentado como realista, Descartes é considerado, por exemplo, por Marx entre outros, como um idealista, uma vez que não parte da materialidade do real para considerar tal realidade objetiva, pelo contrário, considera em primeiro lugar um substrato de idealidade (Metafísica), isto é, das ideias inatas, <i>a priori</i> (idealista), da ordem do primado do pensamento, ou seja, anteposição à realidade material; b) Descartes remeteu os sentidos para segundo plano, quando estes têm um papel muito importante na vida das pessoas e inclusive na Ciência (Lloyd);	Dialógica-expositiva	Ppt (51-58) BD ilustrando satiricamente o carácter idealista de Descartes (MARX, Karl, <i>Ideologia Alemã</i> , p.4); Excertos: Sobre a secundarização dos sentidos: LLOYD, Genevieve, MR, pp.46-47; Sobre os limites do argumento cosmológico: <i>Manual</i> , pp.115-116; Sobre a <i>existência</i> como predicado: KANT, Immanuel, CRP, B626;	Discussão dos excertos; Pesquisa de conceitos, de teses e argumentos; Debate em torno das críticas	Perguntas direcionadas; Pertinência da participação em debate	90m.	MARX, Karl, <i>Ideologia Alemã</i> ; LLOYD, Genevieve, <i>The Man of Reason</i> ; RUAS, Paulo & LOPES, A., <i>Logos – Manual Escolar 11.º</i> ;

	<p>c) «[...] nós, enquanto seres finitos, não temos uma ideia adequada do que possa ser o infinito ou uma perfeição infinita. Temos apenas uma ideia aproximada de perfeição. Mas, para explicar de que forma uma ideia aproximada de perfeição se pôde formar na nossa mente, não é preciso evocar uma causa exterior sumamente perfeita.»</p> <p>d) A existência não é um predicado, a existência é uma posição, existe realmente ou não existe, não é algo que se atribui, não se atribui <i>ser</i> ao que <i>é</i>; o existente é aquilo de que se predica (Kant);</p> <p>e) Singer crítica o facto de Descartes não atribuir qualquer sentimento aos animais, e a conveniência da doutrina mecanicista que trouxe a possibilidade teórica para o avanço inescrupuloso de experiências em animais, pois estes supostamente não sentiam;</p> <p>f) Primeiro existimos e só depois pensamos, o nosso pensamento é fruto de uma <i>evolução natural</i>, não existe qualquer separação da mente e do corpo na realidade (Damásio);</p> <p>g) «O círculo vicioso que caracteriza a falácia cometida por Descartes pode ser resumido da seguinte forma: (1) a existência de Deus segue-se logicamente de premissas que são verdadeiras por serem claras e distintas; (2) a verdade das proposições claras e distintas segue-se logicamente da existência de Deus.»</p>		<p>Sobre a conveniência de uma doutrina mecanicista: SINGER, Peter, AL, pp.200-201;</p> <p>Sobre a abissal separação entre a mente e o corpo: DAMÁSIO, António, ED, pp.254-255;</p> <p>Sobre o círculo vicioso: <i>Manual</i>, p.119</p>				<p>KANT, Immanuel, <i>Crítica da Razão Pura</i>;</p> <p>SINGER, Peter, <i>Animal Liberation</i>;</p> <p>DAMÁSIO, António, O <i>Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro humano</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo B - Diapositivos



RENÉ DESCARTES

- Dogmatismo: tinha como objetivos alcançar verdades indiscutíveis, deduzidas logicamente a partir de uma evidência irrefutável, ou seja, encontrar um método infalível (infalibilismo) para a verdade;
- Racionalismo: pensava que podia intuir a verdade de certas proposições por meios estritamente racionais, sem recurso à experiência. A Razão é “todo-poderosa”, e por direito próprio uma fonte de conhecimento;
- Fundacionismo: há uma base que funda a sua teoria – *causas primeiras*, “dadas” pela Razão. A teoria fundacionista diz que nada é mais regressivo a partir da crença base que a funda.



2

RENÉ DESCARTES - NOTAS BIOGRÁFICAS

- Foi um filósofo francês que nasceu em 1596 (La Haye, França) e morreu em Estocolmo na Suécia em 1650, estava lá a convite da Rainha Cristina;
- Tentou dar uma resposta ao problema do conhecimento, provar a certeza do mesmo, ante o sentimento cético vivido na sua época que se implantara com nomes como Agrippa von Nettesheim (1486-1535), Michel de Montaigne (1533-1592), Pierre Charron (1541-1603), Francisco Sanches (1550-1622), etc.
- Foi considerado o fundador do Racionalismo Moderno, seguindo na esteira de Sócrates (c. 469 a.C.-399 a.C.) e Platão (428a.C.-347 a.C.). Influenciou filósofos como Bento de Espinosa (1632-1677), Nicolas Malebranche (1638-1715), Gottfried W. Leibniz (1646-1716), Immanuel Kant (1724-1804) e Edmund Husserl (1859-1938);
- Os seus principais interlocutores foram Thomas Hobbes (1588-1679), Marin Mersenne (1588-1648), Pierre Gassendi (1592-1655) Elizabeth da Boémia (1596-1662) e Antoine Arnauld (1612-1694);

Pouco mais tarde surgiria o Empirismo, como franco opositor das suas teorias, oferecendo uma outra teoria para a origem do conhecimento, a *experiência*, pela pena de John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776).

3

RENÉ DESCARTES - NOTAS BIOGRÁFICAS

<http://www.youtube.com/watch?v=YiyIQRCYock>



Descartes - Breve Vida e Obra.mp4

4

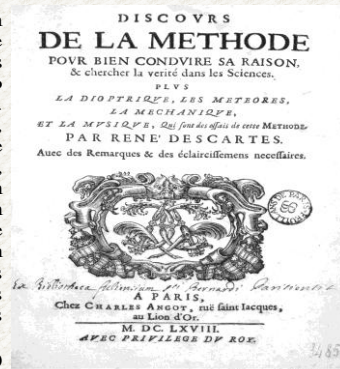


5

A DISTRIBUIÇÃO DA RAZÃO

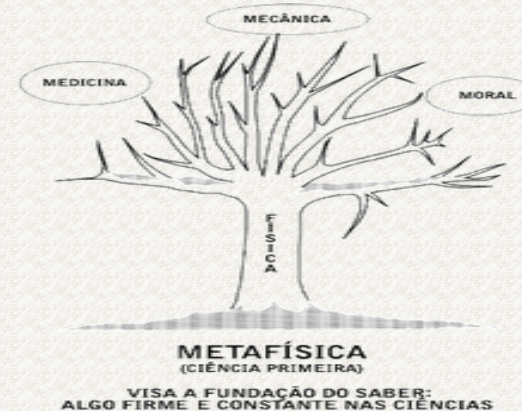
«O bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída; porque cada um pensa estar dele tão bem provido que mesmo os mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa não costumam desejar mais do que o que têm. Não é verosímil que todos se enganem; mas, pelo contrário, isto mostra que o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se chama o bom senso, ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens; e assim que a diversidade das nossas opiniões não provém de uns serem mais razoáveis do que os outros, mas apenas de que conduzimos os nossos pensamentos por vias diversas e não consideramos as mesmas coisas.»

Discurso do Método [DM], 1, p.60



6

A ÁRVORE DO CONHECIMENTO



7

TRABALHO PARA CASA 1

“Cartesius” filme do realizador italiano Roberto Rossellini, 1974, também conhecido como Descartes:

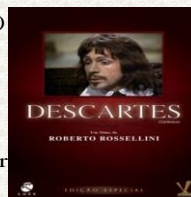
<http://www.youtube.com/watch?v=T9cq7G8hoAE>

Ou basta escrever “descartes filme completo”

(Devem colocar a opção de legendas)

Com base no filme responde:

1. A que sementes (de verdade) se refere Descartes? (aprox. 19m.)
2. A que perigo se refere Padre Mersenne? Porquê? (aprox. 19m.)
3. A que preconceitos se refere Descartes quando fala das dificuldades em se poder conhecer com clareza? Justifica. Em que cena o refere de forma mais evidente?
4. A que se deve, segundo Descartes, o motivo da confusão do ser humano em relação ao conhecimento? (aprox. 2.30m.)

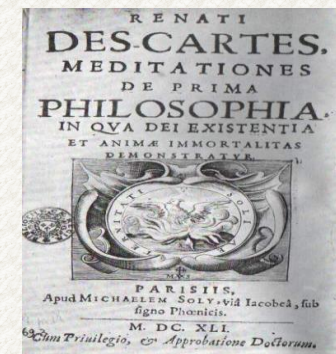


8

A GÊNESE DA DÚVIDA

«Há já algum tempo que me apercebi de que, desde os meus primeiros anos de vida, eu havia recebido uma quantidade de opiniões falsas, tomando-as por verdadeiras, e de que o que depois fundei sobre princípios tão pouco seguros só podia ser duvidoso e incerto; de modo que tinha de empreender seriamente a tarefa de, uma vez na vida, me livrar de todas as opiniões em que havia até então acreditado e começar tudo de novo, desde os primeiros fundamentos, se quisesse estabelecer algo de firme e de constante nas ciências.»

Meditações Metafísicas [MM], 1, [1], p.209



9

René Descartes

Obra em quadrinhos:
Meditações



31

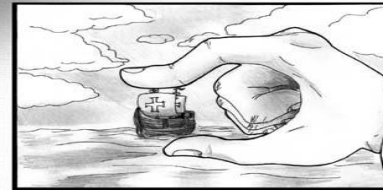
Meditações



Desejo encontrar um conhecimento para ser a base da minha filosofia. Algo tão certo e evidente que seja impossível duvidar de sua verdade

34

René Descartes



Muitas vezes os sentidos são enganosos

37

Meditações



Não sabemos exatamente o tamanho das coisas quando estão longe

38

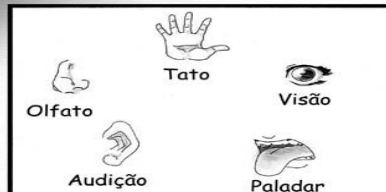
René Descartes



Para alcançar meu objetivo me comportarei como um cético, duvidarei de tudo até encontrar um conhecimento que eu não consiga colocar em dúvida. Quando isso acontecer terei encontrado minha certeza indubitável.

35

Meditações



Começarei pelo conhecimento que vem dos sentidos. Aparentemente só é possível conhecer algo pelos sentidos.

36

René Descartes



Quando as coisas estão longe não posso confiar nos meus sentidos, mas e quando estão perto, como esse fogo, essa roupa que visto, ou esse papel na minha mão?

39

Meditações

Resumindo...

1ª Dúvida

Posso confiar nos meus sentidos?

Argumento: Não posso confiar nos sentidos quando investigo coisas que estão longe de mim.

40

René Descartes



Limite desse argumento: Quando investigo coisas de perto meus sentidos parecem ser confiáveis.

41

Meditações



Argumentar que os meus sentidos as vezes me enganam não é o suficiente para duvidar se essas mãos são realmente minhas...

42

René Descartes



Preciso de um argumento mais forte para poder colocar em dúvida todo o conhecimento que vem dos sentidos

43

12

13

CENA DO FILME: MATRIX

http://www.youtube.com/watch?v=Kowrcja_1lg

O que é a Matrix.mp4



14

15

Meditações



Certas vezes quando durmo, sonho que estou exatamente nesse lugar, sentado nessa cadeira perto do fogo.

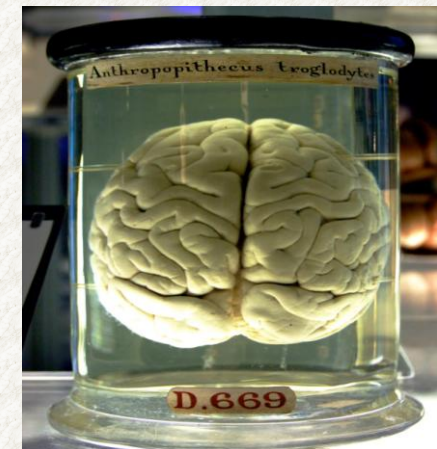
44

René Descartes



Embora parecesse que eu tocava a pena e sentia o calor do fogo esse conhecimento não vinha dos meus sentidos, era apenas minha mente criando, involuntariamente, ilusões. Será que estou dormindo? Talvez eu nem tenha um corpo.

45



16

17

Meditações



O argumento do sonho coloca em xeque todo o conhecimento que vem dos sentidos, mas ele tem um limite:

46

René Descartes

Resumindo...

2ª Dúvida

Posso saber se estou acordado ou sonhando?

Argumento: Todo conhecimento que aparentemente vem dos sentidos pode ser apenas o conteúdo de um sonho.

49

Meditações



limite do argumento: Ainda que as coisas que eu vejo, toco, sinto, sejam falsas, apenas um sonho, as verdades matemáticas não, pois nasceram comigo e não dependem dos sentidos.

50

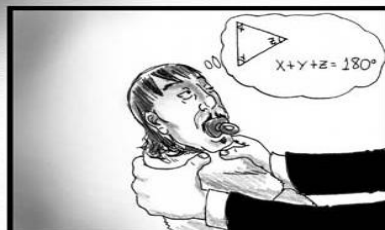
René Descartes



Quer eu esteja sonhando ou acordado $7 + 5$ sempre farão 12

47

Meditações



Isso porque as verdades matemáticas não vem dos sentidos, elas nasceram comigo, a capacidade de raciocinar é inata ao homem

48

TRABALHO PARA CASA 2

Atividade da p.106 do Manual:

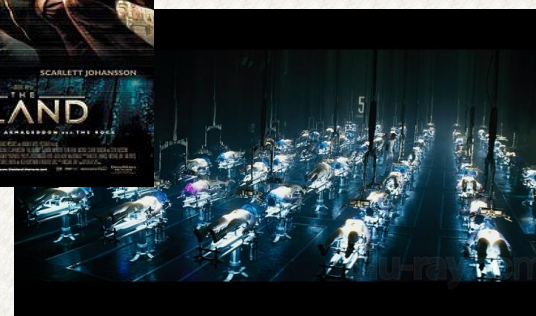
1. Explique a função da dúvida metódica e distinga-a da dúvida cética.
2. Em que princípio geral sobre a verdade se baseia a decisão de duvidar?
3. Por que razão se justifica duvidar dos sentidos?

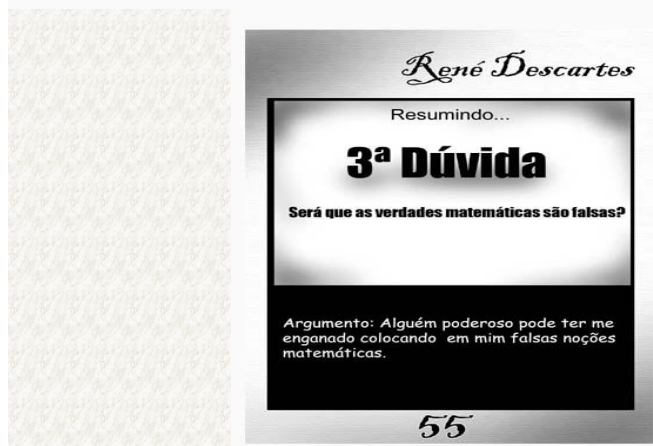


DÚVIDA HIPERBÓLICA - O GÊNIO MALIGNO

«Suporei, por isso, que há, não um Deus verdadeiro, que é a soberana fonte de verdade, mas um certo *gênio maligno*, não menos astuto e enganador do que poderoso, que empregou toda a sua arte em me enganar. Pensarei que o céu, o ar, a terra, as cores, as figuras, os sons e todas as coisas exteriores que vemos, não passam de ilusões e de enganos, de que o gênio se serve para surpreender a minha credulidade. Considerar-me-ei a mim próprio como não tendo nem mãos, nem olhos, nem carne, nem sangue, como não tendo nenhum sentido, mas acreditando falsamente ter estas coisas. Manter-me-ei obstinadamente agarrado a este pensamento; e se, através deste meio, não está em meu poder chegar ao conhecimento de nenhuma verdade, pelo menos está em meu poder suspender o meu juízo. Por isso ficarei cuidadosamente alerta para não crer em nenhuma falsidade, e prepararei tão bem o meu espírito para todas as astúcias deste grande enganador, que, por muito poderoso e astuto que ele seja, nunca conseguirá impor-me nada.»

MM, 1, [12], p.217





DÚVIDA METÓDICA

Devemos buscar alcançar só aquilo que aparecer como *evidente* – *claro* (que se opõe a obscuro), e *distinto* (que se opõe a confuso); portanto:

Devemos duvidar das coisas sensíveis em primeiro lugar, pois os sentidos são falíveis; (primeira dúvida)

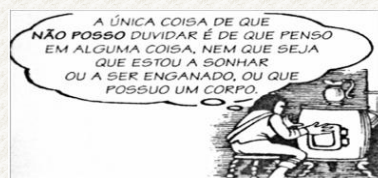
Devemos duvidar da realidade mais próxima, pode ser um sonho, este dá-nos coisas que não existem em lado nenhum (há uma presumida indistinção entre vigília e sonho); (segunda dúvida)

Devemos duvidar das verdades matemáticas e geométricas, pois podem estar a ser incorretamente colocadas no nosso pensamento Por um *gênio maligno*, este estaria continuamente a trabalhar na criação de ilusões, impossibilitando qualquer certeza. (terceira dúvida)





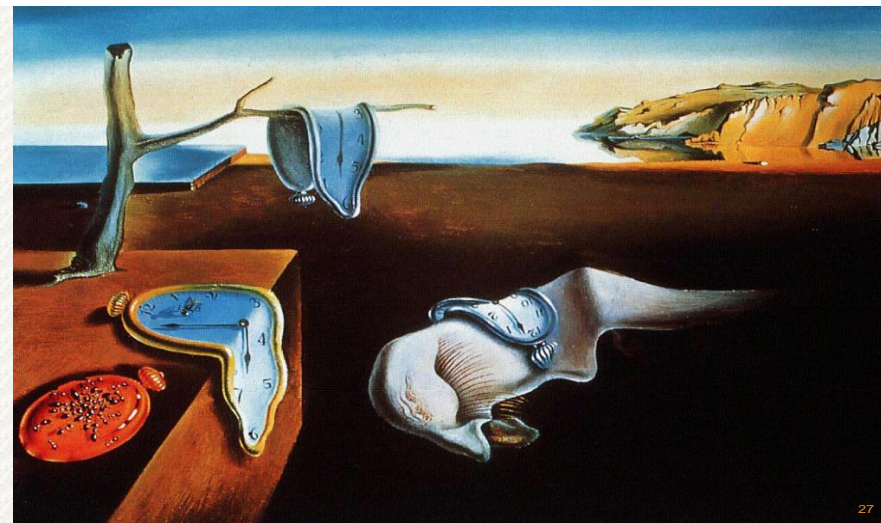
PENSO; LOGO, EXISTO



«[...] enquanto assim queria pensar que tudo era falso, era de todo necessário que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: *penso; logo, existo* era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos céticos não eram capazes de a abalar, julguei que a podia aceitar, sem escrúpulo, para primeiro princípio da filosofia que procurava. [...] por isso, compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza é unicamente pensar e que, para existir, não precisava de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material. De maneira que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer do que ele, e ainda que este não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é.[...] E tendo notado que no *Eu penso; logo, existo* não há nada que me garanta que digo a verdade a não ser que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei que podia tomar como regra geral que as coisas que concebemos muito clara e distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente.»

DM, 4, pp.100-101

28



26

PRIMEIRA EVIDÊNCIA - PENSO; LOGO, EXISTO



Cogito, ergo sum

Se duvidamos, não podemos duvidar que pensamos, ora, que existimos, pois repugna dizer que aquele que pensa não exista, esta é a primeira evidência – *eu penso, logo existo*;

Se é o conhecimento mais certo de todos, é considerada como uma afirmação indestrutível ante todos os argumentos dos céticos;

Se é o conhecimento mais certo de todos, então, ocorre a quem quer que filosofe por ordem, e o assente como primeiro princípio da sua ciência;

Se é uma substância estritamente pensante (*res cogitans*), é totalmente distinta do corpo (*res extensa*).

29



O GÊNIO MALIGNO AINDA PERSISTE...



O *cogito*, é a garantia da unidade dos pensamentos, mas não os *é*, isto é, não é nem determina o seu conteúdo, então, como podemos ter qualquer certeza da sua verdade (das próprias capacidades racionais e de uma realidade exterior)?

32

TRABALHO PARA CASA 3

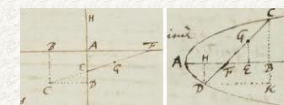
Atividade da p.111 do Manual:

1. Por que razão Descartes considera o *cogito* a nossa primeira certeza?
2. O que entende Descartes por *cogito*?
3. De que modo estabelece Descartes a independência da mente e do corpo?
4. Será o argumento de Descartes convincente? Porquê?



31

A CERTEZA DAS IDEIAS



«Ora, destas ideias, algumas parecem-me ter nascido comigo, outras parecem ser estranhas e vir de fora, e outras parecem ser feitas e inventadas por mim. Pois que eu compreenda o que é, em geral, uma coisa, ou uma verdade, ou um pensamento, parece-me que o devo à minha própria natureza, e não a qualquer outra coisa; [...]» *MM*, 3, [10], p.244

«Ora, dentre estas ideias, além desta que me representa o próprio eu, e sobre qual não pode haver aqui nenhuma dificuldade, há uma outra que me representa um Deus, outras que me representam coisas corpóreas e inanimadas, outras anjos, outras animais e, enfim, outras que me representam homens semelhantes a mim.» *MM*, 3, [19], p.251

«[...] resta apenas a ideia de Deus, na qual é preciso considerar se há alguma coisa que não pudesse vir de mim próprio.» *MM*, 3, [22], p.254

33

ARGUMENTO COSMOLÓGICO – DA INFINITUDE

«Pelo nome de Deus, entendo uma substância infinita, eterna, imutável, independente, onisciente, todo-poderosa, e pela qual eu próprio, e todas as outras coisas que são (se é que alguma coisa existe) foram criadas e produzidas. Ora, estas vantagens são tão grandes e tão eminentes que, quanto mais atentamente as considero, menos me persuado de que a ideia que tenho delas possa retirar a sua origem exclusivamente de mim. E, por conseguinte, tem necessariamente de se concluir de tudo o que disse anteriormente que Deus existe; pois pelo facto de eu próprio ser uma substância, eu não teria a ideia de uma substância infinita (eu, que sou um ser finito) se ela não tivesse sido posta em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinita.»

MM., 3, [22], pp.254-255



34

ARGUMENTO COSMOLÓGICO – DA PERFEIÇÃO

«[...] lembrei-me de procurar de onde me teria vindo o pensamento de alguma coisa de mais perfeito do que eu; e conheci, com evidência, que se devia a alguma natureza que fosse, efetivamente, mais perfeita. Quanto aos pensamentos que tinha de muitas outras coisas a mim exteriores, como do céu, da terra, da luz, do calor e de muitíssimas outras, não me preocupava tanto em saber de onde me vinham, porque, não notando nelas algo que me parecesse torná-las superiores a mim, podia crer que, caso fossem verdadeiras, dependiam da minha natureza, na medida em que tinha, alguma perfeição; e se não fossem, que as extraía do nada, isto é, existiam em mim, porque eu tinha defeito. Mas isso já não podia acontecer com a ideia de um ser mais perfeito do que o meu, pois tê-la formado do nada era uma coisa manifestamente impossível; e porque não repugna menos admitir que o mais perfeito seja uma consequência e uma dependência do menos perfeito do que admitir que do nada proceda alguma coisa, não a podia também receber de mim próprio. De maneira que restava apenas que ela tivesse sido posta em mim por uma natureza que fosse verdadeiramente mais perfeita do que eu, e que até tivesse em si todas as perfeições de que eu podia ter alguma ideia, isto é, para me explicar com uma só palavra, que fosse Deus.»

DM, 4, pp.101-102

35

DEUS NÃO PODE SER ENGANADOR...

«Pois, em primeiro lugar, reconheço que é impossível que Ele alguma vez me engane, já que em qualquer fraude ou engano há sempre algum tipo de imperfeição. E ainda que possa parecer que poder enganar é uma marca de subtileza, ou de poder, querer enganar é, sem dúvida, sinal de fraqueza ou malícia – o que, portanto, não pode encontrar-se em Deus.»

MM, 4, [3], p.270



36

ARGUMENTO ONTOLÓGICO

«Porque, tendo-me habituado em todas as outras coisas a fazer a distinção entre a existência e a essência, facilmente me persuado de que a existência pode ser separada da essência de Deus, e que deste modo pode conceber-se Deus como não sendo atualmente. No entanto, quando penso nisso com mais atenção, vejo manifestamente que a existência também não pode ser separada da essência de Deus, tal como não se pode separar da essência de um triângulo retângulo que a soma dos seus três ângulos seja igual a dois ângulos retos, ou a ideia de uma montanha da ideia de um vale; de modo que repugna tanto conceber um Deus (isto é, um ser soberanamente perfeito) ao qual falta a existência (isto é, ao qual falta alguma perfeição), como conceber uma montanha que não tenha um vale.

[...] pelo simples facto de eu não poder conceber Deus sem existência, segue-se que a existência é inseparável Dele, e por isso que Ele existe verdadeiramente: não que o meu pensamento possa fazer com que isso seja deste modo, e que imponha às coisas uma necessidade; mas, pelo contrário, porque a necessidade da própria coisa, a saber, da existência de Deus, determina o meu pensamento a concebê-lo deste modo. Porque não está em meu poder conceber um Deus sem existência (isto é, um ser soberanamente perfeito sem uma perfeição soberana), como sou livre de imaginar um cavalo sem asas ou com asas. [...] Ele possui todo o tipo de perfeições, [...] a existência é uma delas.»

MM, 5, [7-9], pp.289-291

37

SEGUNDA EVIDÊNCIA - PROVAS DA EXISTÊNCIA DE DEUS

Argumento Cosmológico (<i>a posteriori</i>)	Argumento Ontológico (<i>a priori</i>)
O ser pensante é finito, por isso, nunca poderia ter sido criado por si próprio, não tem capacidade criadora. Apenas Deus, sendo infinito e ilimitado, teria a capacidade de criar outro ser.	Na ideia de ser perfeito, na sua essência, estão compreendidas todas as perfeições. A existência é uma dessas perfeições. Um ser perfeito não poderia não existir, senão não seria perfeito. Logo, Deus existe.



38

TERCEIRA EVIDÊNCIA - A EXISTÊNCIA DO MUNDO

«[...] encontra-se em mim uma certa faculdade passiva de sentir, isto é, de receber e conhecer as ideias das coisas sensíveis; mas ela ser-me-ia inútil, e dela de modo algum me poderia servir, se não houvesse em mim e nos outros uma outra faculdade ativa capaz de formar e de produzir estas ideias. [...]»

Ora, não sendo Deus enganador, é muito manifesto que ele não me envia estas ideias imediatamente por si próprio, nem também pelo intermédio de qualquer outra criatura, na qual a sua realidade não esteja contida formalmente. Pois não me tendo dado nenhuma faculdade para conhecer isto, mas, pelo contrário, uma inclinação muito grande para acreditar que elas me são enviadas ou que partem das coisas corpóreas, não vejo como poderíamos desculpá-lo de ser enganador se, com efeito, estas ideias partissem ou fossem produzidas por outras causas que não coisas corpóreas. E, por isso, é preciso confessar que há coisas corpóreas que existem.»

MM, 6, [19-20], pp.310-311



40

SERÁ POSSÍVEL O GÊNIO MALIGNO AINDA PERSISTIR?

- Poderá edificar-se qualquer ciência?
- Poderá provar-se a existência do mundo?
- Poderá provar-se a existência de outros?



39

DOCTRINA MECANICISTA

«Finalmente, o que em tudo isto há de mais notável é a geração dos espíritos animais, [que são as partículas do sangue mais subtis.] [...] que, subindo continuamente em grande quantidade do coração ao cérebro, [...] dirige[m-se] daí através dos nervos para os músculos e suscita[m] o movimento de todos os membros; sem que seja preciso supor outra coisa que leve as partes do sangue mais e mais penetrantes; que são as mais próprias para formar esses espíritos, a dirigir-se de preferência para o cérebro, a não ser o facto de as artérias, que aí conduzem, serem as que partem do coração mais em linha reta e de, segundo as regras da mecânica, que são as mesmas da natureza, quando várias coisas tendem a mover-se simultaneamente para um mesmo lado, onde não há lugar suficiente para todas, como sucede com as partes do sangue que saem da concavidade esquerda do coração para o cérebro, serem as mais fortes as únicas que, afastando as mais fracas e menos agitadas, entram assim sozinhas no cérebro.»



DM, 5, pp.125-126

41

INDEPENDÊNCIA DO *COGITO*

«E ainda que [...] eu tenha um corpo a que estou estreitamente ligado, tenho, no entanto, por um lado, uma ideia clara e distinta de mim próprio (na medida em que sou apenas uma coisa que pensa e não extensa), e, por outro, uma ideia distinta do corpo, enquanto ele é apenas uma coisa extensa e que não pensa. Assim, é certo que este eu, isto é, a minha alma, através da qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta do meu corpo, e pode ser ou existir sem ele.»



MM, 6, [17], pp.308-309

42

TRABALHO PARA CASA 4

Atividade da p.117 do Manual

1. Descartes pensava que a demonstração da existência de Deus lhe proporcionava a resposta ao problema da fundamentação do conhecimento. Porquê?
2. Em que consiste o princípio da veracidade divina?
3. Explique como o princípio da veracidade divina fundamenta a existência do mundo físico.



44

CONFIRMAÇÃO DO DUALISMO SUBSTANCIAL



<i>Res Cogitans</i>	<i>Res Extensa</i>
Substância pensante, algo que permanece sempre idêntico a si próprio (indivisível) ao longo da cadeia de seus pensamentos	Substância corpórea, extensa e divisível a que pertence a localização espacial
É determinada pela razão, pensamento, espírito, alma	É determinada pelo corpo, e a sua extensão: comprimento, largura, profundidade, movimento, forma, tamanho, quantidade, lugar e tempo
O “mundo” da alma é a garantia do livre-arbítrio, está apenas submetido às leis da razão	O mundo físico não tem “espírito”, está submetido às leis da natureza, ou seja, as leis físicas e mecânicas
São duas substâncias distintas, sem propriedades em comum, segundo Descartes	

43

SERÁ POSSÍVEL UMA LIGAÇÃO ENTRE A ALMA E O CORPO?

Uma vez que o mundo existe, pois está comprovado pela existência e perfeição de Deus, e pela *inclinação natural* em relação à *extensão* que Ele nos colocou, qual será a real ligação entre a alma e o corpo, visto que Descartes perfilha a doutrina do dualismo substancial, ou seja, a de uma clara distinção entre ambas as substâncias?



45

A LIGAÇÃO ENTRE A ALMA E O CORPO

«Depois disso, descrevera eu a alma racional e mostrara que ela não pode ser de modo algum tirada da potência da matéria como as outras coisas de que tinha falado, mas que deve expressamente ser criada; e que não basta estar alojada no corpo humano, como um piloto no seu navio, talvez para mover os seus membros, mas importa que, além disso, para ter sentimentos e apetites semelhantes aos nossos e constituir assim um verdadeiro homem, que esteja junta e mais estreitamente unida a ele.»

DM, 5, p.130



46

SÍNTESE DO RACIONALISMO CARTESIANO

1. Visa fundar o saber através de uma certeza absoluta e inabalável (evidência clara e distinta) exclusivamente racional; **pretende distinguir o verdadeiro do falso**;
2. Principia pela **Dúvida Metódica** em busca de um limite (evidência): põe em causa os sentidos (são enganadores e indistinguíveis de um estado de sonho) e universaliza a dúvida com o argumento do *gênio maligno* (dúvida hiperbólica);
3. Chega à **primeira evidência**: *Cogito ergo sum* – Penso; logo, existo (certeza do ato de pensar);
4. Investiga as ideias de tipo adventícias, factícias e **inatas** (com especial ênfase para as últimas);
5. Chega à segunda evidência: A **existência de Deus** (argumento cosmológico – *infinito e perfeição*; e argumento ontológico – a *existência* é predicado necessário da *perfeição*);
6. Chega à terceira evidência: A **existência do Mundo** (se Deus criou tudo quanto existe, se não é enganador, nem responsável pelas nossas ideias da realidade exterior, mas temos ideias desta, então o Mundo existe);
7. Confirma o **Dualismo substancial**: *res cogitans* – pensamento, alma, razão, liberdade; e, *res extensa* – extensão, comprimento, largura, profundidade, movimento, forma, tamanho, quantidade, lugar e tempo, leis físicas e mecânicas; apesar de reconhecer uma estreita ligação entre a alma e o corpo;
8. Alcança um **critério de conhecimento racional**, possibilitando a distinção entre o verdadeiro e o falso; a certeza do Eu, de Deus e do Mundo possibilita a certeza da verdade das ideias claras e distintas; a Matemática aparece como a ciência privilegiada para o estudo certo do Mundo físico.

49

A GLÂNDULA PINEAL

«[...] examinando o assunto com cuidado, parece-me ter reconhecido com evidência que a parte do corpo onde a alma exerce imediatamente as suas funções não é de modo algum o coração; nem também o cérebro no seu conjunto, mas apenas a sua parte interior, que é uma certa glândula muito pequena, situada a meio da sua substância, e de tal modo suspensa por cima do canal por onde os espíritos das suas concavidades anteriores comunicam com os da posterior, que os mais pequenos movimentos que nela se dão contribuem muito para modificar o curso desses espíritos; e reciprocamente as mais pequenas alterações desse curso contribuem muito para alterar os movimentos dessa glândula.»



Tratado das Paixões da Alma
[PA], pp.116-117

47

COMO É QUE O CARTESIANISMO EXPLICA A ORIGEM DO CONHECIMENTO?

Em suma, para o racionalismo cartesiano a Razão é a principal fonte do conhecimento e atesta a origem deste (Racionalismo). O conhecimento sensível é considerado enganador. Ora, as representações da Razão serão as mais certas, e as únicas que podem conduzir a um conhecimento logicamente necessário (como as ideias da Matemática) e universalmente válido (ideias claras e distintas). A Razão é capaz de conhecer a estrutura da realidade a partir de princípios puros de si própria (ideias inatas). Enfim, Descartes assegura a verdade de tais ideias pela existência de Deus, é a Sua bondade e Perfeição que são em primeira instância a garantia de Verdade, o firme fundamento de toda a Ciência.



50

CRÍTICAS À TEORIA CARTESIANA



A SECUNDARIZAÇÃO DOS SENTIDOS – A ALIENAÇÃO DA VIDA



«Descartes, separou o pensamento, do tipo que produz uma certeza muito mais acentuada, dos interesses práticos da vida. Era para ele um exercício altamente rarefeito do intelecto, a completa superação da sensualidade - uma atividade altamente árdua que não se pode esperar que ocupe mais do que uma parte muito pequena de uma vida normal. No *Discurso do Método*, ele ressaltou os contrastes entre as demandas do questionamento sobre a verdade e as atitudes apropriadas para as atividades práticas da vida. As fundações do questionamento sobre a verdade exigem que a mente rigorosamente promulgue a verdade metafísica da sua separação do corpo. Esta fixação das bases do conhecimento é uma atividade separada das perseguições muito mais relaxadas do cotidiano, onde a mente deve aceitar o seu entrelaçamento com o corpo. A separação de Descartes da mente e do corpo rendeu uma visão de um pensamento puro unitário, variando como a luz comum do sol através de uma variedade de objetos. A unidade, no entanto, também serviu para separá-lo do resto da vida.

O pensamento puro deste tipo rarefeito assegura os fundamentos da ciência. No entanto, a maioria da própria atividade científica envolve o exercício da imaginação e não de um intelecto puro; a investigação científica, embora exija um esforço sustentado e formação, ocupa uma posição intermediária entre o intelecto puro e a confusão dos sentidos. O resto da vida é justamente entregue ao domínio dos sentidos, para essa zona confusa de percepção confusa onde a mente e o corpo se misturam.»

LLOYD, Genevieve, *The Man of Reason*, pp.46-47

OS LIMITES DO ARGUMENTO COSMOLÓGICO - DA PERFEIÇÃO

«Descartes parecia consciente da principal objeção que se pode colocar ao seu argumento. O problema é que nós, enquanto seres finitos, não temos uma ideia adequada do que possa ser o infinito ou uma perfeição infinita. Temos apenas uma ideia aproximada de perfeição. Mas, para explicar de que forma uma ideia aproximada de perfeição se pôde formar na nossa mente, não é preciso evocar uma causa exterior sumamente perfeita.

Podemos aceitar que uma causa tem de possuir pelo menos o mesmo grau de realidade do que o seu efeito, mas, em simultâneo, negar que a ideia de perfeição que encontramos na nossa mente *exija como causa um ser sumamente perfeito*.

Isto porque a nossa ideia de perfeição é apenas aproximada, e não adequada.

Isto deixa margem para um conceito puramente negativo de perfeição, resultante da consciência de que o meu conhecimento pode ser revisto e aperfeiçoado. Se esta é a minha situação atual, e se foi assim no passado, não é implausível pensar que será esta a minha situação futura.

Assim, o estado de imperfeição cognitiva em que me encontro pode dar origem a um conceito negativo de perfeição: o estado cognitivo perfeito seria aquele de que o sujeito desfrutaria caso tal estado não pudesse ser expandido ou corrigido em qualquer sentido.

Acontece que este conceito puramente negativo é suficiente para justificar o veredicto de imperfeição que, ao refletir sobre as inúmeras deficiências da sua situação cognitiva, um sujeito pode proferir. É, portanto, plausível explicar este género de juízos numa base estritamente *naturalista* (isto é, em virtude de *causas naturais*), sem necessidade de recorrer a Deus.»

Manual, pp.115-116

53

A DITA *EXISTÊNCIA* COMO PRETENSO PREDICADO



«Eu podia, sem dúvida, ter a esperança de refutar, sem mais rodeios, esta vã argúcia, mediante a rigorosa determinação do conceito de existência, se não tivesse descoberto que a ilusão de confundir um predicado lógico com um predicado real (isto é, com a determinação de uma coisa) quase exclui todo o esclarecimento. Tudo pode servir, indistintamente, de *predicado lógico*, e mesmo o sujeito pode servir a si próprio de predicado, porque a lógica abstrai de todo o conteúdo; mas a *determinação* é um predicado que excede o conceito do sujeito e o amplia. Não deve pois estar nele contida.

Ser não é, evidentemente, um predicado real, isto é, um conceito de algo que possa acrescentar-se ao conceito de uma coisa; é apenas a posição de uma coisa ou de certas determinações em si mesmas.»

KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, B626

54

A CONVENIÊNCIA DE UMA DOUTRINA MECANICISTA



«Assim, a filosofia de Descartes, a doutrina cristã de que os animais não têm almas imortais, tem a consequência extraordinária de que eles também não têm consciência. Eles são, segundo ele, meras máquinas, autômatos. Eles não experimentam nem o prazer nem a dor, nem qualquer outra coisa. Embora possam guinchar quando são cortados por uma faca, ou contorcerem-se em seus esforços para escapar do contacto com um ferro quente, isso, disse Descartes, não significa que sintam dor em tais situações. Eles são regidos pelos mesmos princípios que um relógio, e se as suas ações são mais complexas do que as de um relógio, é porque o relógio é uma máquina feita por seres humanos, enquanto os animais são máquinas infinitamente mais complexas, feitas por Deus. [...]

Para o cientista Descartes, a doutrina ainda tinha mais um feliz resultado. Foi nessa época que a prática de experiências em animais vivos espalhou-se pela Europa. Como não havia anestésicos, essas experiências devem ter provocado os animais a comportarem-se de uma maneira que pudesse indicar, para a maioria de nós, que estavam a sofrer uma dor extrema. A teoria de Descartes permitiu aos pesquisadores demitirem-se de qualquer escrúpulo que eles pudessem sentir sob estas circunstâncias. [...]

Eles administraram espancamentos em cães com perfeita indiferença, e fizeram piadas com quem tinha pena das criaturas, como se eles pudessem sentir dor.»

SINGER, Peter, *Animal Liberation*, pp.200-201

55

A ABISSAL SEPARAÇÃO ENTRE A MENTE E O CORPO



«Considerada literalmente, a afirmação [*Penso; logo, existo*] ilustra exatamente o oposto daquilo que creio ser verdade acerca das origens da mente e acerca da relação entre a mente e o corpo. A afirmação sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir. E, como sabemos que Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, esta afirmação celebra a separação da mente, a “coisa pensante” (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (*res extensa*).

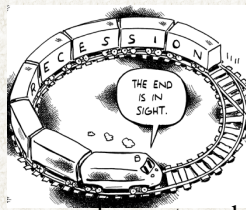
No entanto, já antes do aparecimento da humanidade, os seres eram seres. Num dado ponto da evolução, surgiu uma consciência elementar. Com essa consciência elementar apareceu uma mente simples; com uma maior complexidade da mente veio a possibilidade de pensar e, mais tarde ainda, de usar linguagens para comunicar e melhor organizar os pensamentos. Para nós, portanto, no princípio foi a existência e só mais tarde chegou o pensamento. E para nós, no presente, quando vimos ao mundo e nos desenvolvemos, começamos ainda por existir e só mais tarde pensamos. Existimos e depois pensamos e só pensamos na medida em que existimos, visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser. [...]

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, por um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Em concreto: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro.»

DAMÁSIO, António, *O Erro de Descartes*, pp.254-255

56

O CÍRCULO (VICIOSO) CARTESIANO



«Como vimos, o ideal de Ciência proposto por Descartes tem na sua base a tese de que aquilo que a mente concebe com clareza e distinção não pode ser falso. Chamemos a esta tese *o princípio da clareza*. Ora, o princípio da clareza tem na sua base o princípio da veracidade divina, que, por sua vez, depende crucialmente da existência de Deus.

O problema é que, aparentemente (pelo menos), a tentativa de Descartes para demonstrar a existência de Deus envolve uma *petição de princípio*. Descartes parece assumir implicitamente nas premissas algo cujo fundamento está em causa demonstrar, ou seja, o princípio da clareza.

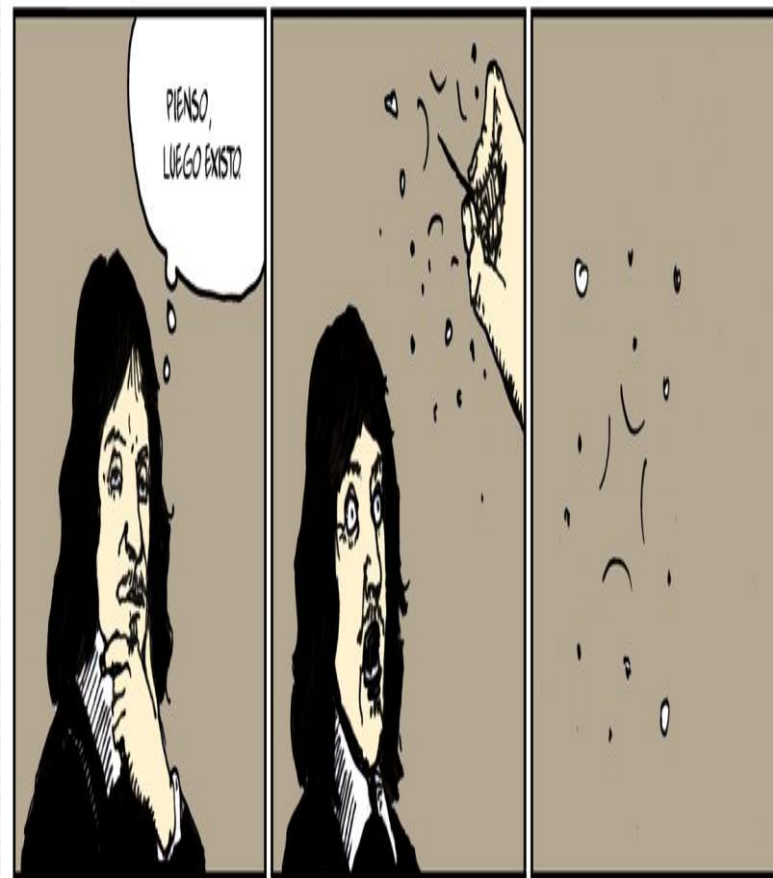
O círculo de que enferma o raciocínio de Descartes consiste no seguinte. Por um lado, Descartes assume como clara e distinta (e, portanto, como verdadeira) a tese geral de que uma causa tem de possuir pelo menos um grau de realidade idêntico ao do efeito a que dá origem. Mas, dado que o princípio da clareza depende do princípio da veracidade divina, só faz sentido aceitar a premissa no pressuposto de a conclusão ser verdadeira, isto é, no pressuposto de Deus existir.

Um argumento que pressuponha a verdade da tese que se propõe demonstrar incorre numa falácia.

O círculo vicioso que caracteriza a falácia cometida por Descartes pode ser resumido da seguinte forma: (1) a existência de Deus segue-se logicamente de premissas que são verdadeiras por serem claras e distintas; (2) a verdade das proposições claras e distintas segue-se logicamente da existência de Deus.»

Manual, p.119

57



58

Anexo C - Testes

Teste 1



Escola Secundária de Eça de Queirós
Teste de Filosofia
11.º Ano

Nome _____ Turma _____ Nº _____
Classificação _____
Prof. _____

I - (100p.)

Assinale a alternativa que lhe parece estar mais correta ou mais completa:

1. A epistemologia é uma área da filosofia que estuda...

- a) Uma teoria do conhecimento;
- b) Todas as questões que se podem colocar ao conhecimento em geral;
- c) Os problemas éticos que o conhecimento levanta;
- d) Nenhuma das anteriores está correta.

2. As questões relativas à teoria do conhecimento ou epistemologia...

- a) Estudam o conhecimento
- b) São umas das áreas que a filosofia estuda, tal como outras igualmente importantes.
- c) Equacionam problemas fundamentais, estudados por uma área da filosofia, para se compreender o conhecimento.
- d) Referem-se à possibilidade de conhecer a realidade.

3. A epistemologia define-se como....

- a) O estudo do conhecimento filosófico.
- b) O estudo da crença verdadeira justificada.
- c) O estudo do critério de verdade em relação ao conhecimento.

d) Todas estão incorretas.

4. Alguns problemas essenciais da epistemologia relacionam-se com...

- a) Origem do conhecimento;
- b) Natureza do conhecimento;
- c) Possibilidade do conhecimento;
- d) Todas as anteriores estão corretas

5. A possibilidade de conhecimento...

- a) É um problema estudado pela filosofia;
- b) Diz-nos das condições de possibilidade de haver ou não haver conhecimento verdadeiro;
- c) Responde-nos à questão de que, embora haja conhecimento verdadeiro, existem graus de verdade;
- d) Reduz as possibilidades de conhecermos alguma coisa com verdade, apontando, apenas para a noção de razoabilidade.

6. A natureza do conhecimento...

- a) É um problema estudado pela Ontologia
- b) É um problema estudado pela Epistemologia
- c) Diz respeito à essência do conhecimento e propõe duas respostas: o empirismo e o racionalismo.
- d) É um problema da teoria do conhecimento, que nos permite refletir sobre a dependência ou a independência do real em relação ao conhecimento.

7. O ceticismo é uma posição filosófica que...

- a) Tem como oposta uma outra posição que é a de o empirismo
- b) Apresenta, pelo menos, a vantagem de possibilitar a reflexão e não aceitar nada como previamente dado.
- c) É inerente à filosofia cartesiana, visto que Descartes é um racionalista.
- d) Responde à questão da origem do conhecimento.

8. O dogmatismo é uma resposta a...

- a) Problemas epistemológicos.
- b) Problemas relativos à natureza do conhecimento.
- c) Problemas levantados pelo ceticismo.
- d) Problemas relativos à possibilidade de conhecer.

9. Racionalismo e empirismo são posições epistemológicas...

- a) Que revelam a fonte ou a origem do conhecimento.
- b) Que mostram a essência do conhecimento.
- c) Que afirmam a impossibilidade de conhecer.
- d) Que determinam a possibilidade de conhecer.

10. O fundacionismo admite a possibilidade do conhecimento?

- a) Sim, desde que haja dúvidas a sustentar tal possibilidade.
- b) Não, porque é sempre necessário justificar os fundamentos do conhecimento.
- c) Não, porque é uma posição cética.
- d) Sim, desde que as bases do conhecimento sejam sólidas.

11. A origem do conhecimento...

- a) É um problema epistemológico que nos propõe a reflexão sobre o fundamento do conhecimento.
- b) É uma questão gnosiológica que se responde pelas posições filosóficas consubstanciadas no realismo e no idealismo.
- c) Responde-se através do racionalismo e do dogmatismo.
- d) Dá-nos a verdade e a certeza sobre o que podemos conhecer.

12. O empirismo implica que...

- a) No ato do conhecimento o objeto seja valorizado em detrimento do sujeito.
- b) Na situação cognitiva o sujeito epistémico imponha as suas próprias determinações à realidade.
- c) Haja uma resposta evidente ao problema da origem do conhecimento.
- d) No ato de conhecimento o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível equivalem-se.

13. O racionalismo implica que...

- a) No ato do conhecimento o sujeito seja valorizado em detrimento do objeto;
- b) Na situação cognitiva o sujeito epistémico imponha as suas próprias determinações à realidade;
- c) Haja uma resposta evidente ao problema da origem do conhecimento;
- d) No ato de conhecimento o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível equivalem-se.

14. O conhecimento apresenta-se como uma relação...

- a) Entre sujeito e objeto que permanecem sempre unidos.
- b) Entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, sendo uma correlação.
- c) Entre uma consciência e uma coisa.
- d) Entre sujeito e objeto sendo uma correlação.

15. A relação cognoscitiva...

- a) Implica a alteração do objeto de conhecimento, visto que o mesmo se deixa apreender por um sujeito.
- b) Propõe a inalteração dos dois elementos, visto que eles permanecem separados.
- c) Implica que só o sujeito é alterado.
- d) Propõe que os dois elementos se modificam na relação, visto que a mesma é uma correlação.

16. O Conhecimento Proposicional é exemplificado no enunciado....

- a) O Rui sabe jogar Futebol.
- b) Nós sabemos que o Rui sabe jogar Futebol.
- c) O Rui conhece os Olivais.
- d) O Rui conhece a Maria.

17. Um conhecimento do tipo prático...

- a) Orienta a nossa ação no quotidiano.
- b) Implica um conhecimento teórico.
- c) A primeira está correta.
- d) Equivale a uma técnica, um saber fazer.

18. O tipo de conhecimento mais estudado pela epistemologia...

- a) É o conhecimento por contacto porque a realidade só se nos torna conhecida por via dos sentidos.
- b) É o conhecimento proposicional e o prático porque em ambos falamos de saberes fazer.
- c) É o conhecimento proposicional.
- d) Todas as anteriores estão corretas.

19. Quando alguém enuncia algo sem questionar, podemos dizer que...

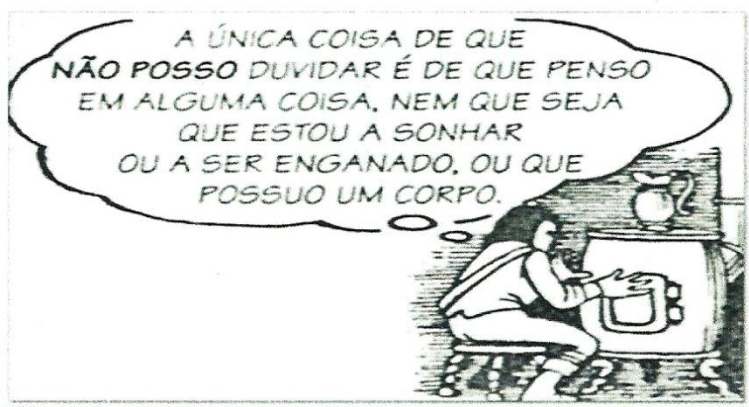
- a) Adquiriu conhecimento.
- b) Adquiriu uma crença verdadeira.
- c) Adquiriu uma crença verdadeira justificada.
- d) Adquiriu uma crença.

20. Segundo a definição clássica, é suficiente para haver conhecimento...

- a) Crença, verdade e experiência.
- b) Verdade e justificação.
- c) Crença justificada.
- d) Crença verdade e justificação.

II (100p)

- 1) Descreve os passos da dúvida metódica cartesiana.
- 2) Em que medida a dúvida cartesiana se distingue da dúvida cética?



- 3) Descreve o momento ilustrado pela imagem, a sua importância, os seus problemas e limites.
- 4) Em que medida a ideia de perfeição pode dar a certeza de que não somos enganados?

Fev.2014
Helena Lebre
Paulo Antunes

Teste 2



Escola Secundária de Eça de Queirós
Teste de Filosofia
11.º Ano

NOME _____ Nº _____ TURMA _____
CLASS. _____ PROF. _____

GRUPO I (135 p.)

Das opções apresentadas, assinale a que parece correta ou mais completa.

1. As ideias metafísicas, segundo Descartes

- a) Deus, Cogito, Mundo e as verdades absolutas
- b) Fundamentam e validam o conhecimento
- c) Só dizem respeito ao cogito
- d) Nenhuma das anteriores é verdadeira

2. As ideias inatas para Descartes

- a) Funcionam como verdades ou probabilidades
- b) Correspondem às ideias do Cogito
- c) Possibilitam a garantia de verdade para o conhecimento de Deus
- d) São produzidos puramente pela razão, garantem a veracidade e certeza do conhecimento.

3. A dúvida cartesiana

- a) É o método utilizado por Descartes para alcançar o conhecimento científico
- b) É hiperbólica para prevenir que não se duvide do que é possível
- c) Radical, metódica, objetiva e metafísica
- d) Vai permitir negar o ceticismo e alcançar critérios seguros para a atingir o conhecimento

4. Para Descartes a razão é:

- a) A coisa do mundo só possível para alguns

- b) A coisa do mundo menos bem distribuída
- c) A coisa do mundo mais bem distribuída
- d) Nenhuma hipótese é correta

5. O papel do Cogito em Descartes

- a) É fundamental para haver possibilidade de se conhecer de uma forma certa
- b) Fundamental porque encontra a sua própria existência sem necessitar da experiência
- c) Permite ter acesso à ideia de Deus e posteriormente à Sua existência
- d) Todas estão corretas

6. Os sentidos em Descartes são:

- a) Essenciais para alcançar a verdade evidente
- b) Essenciais para se começar a dúvida metódica
- c) Essenciais para começar a dúvida permanente
- d) Essenciais para confirmar a existência de Deus

7. O solipsismo é:

- a) A solidão dos sentidos
- b) A certeza dos outros
- c) A solidão do génio
- d) A solidão do Eu

8. A teoria cartesiana é:

- a) Fundacionista e Infalibilista
- b) Coerentista e Infalibilista
- c) Fundacionista e Falibilista
- d) Coerentista e Falibilista

9. O dualismo substancial apresenta:

- a) A distinção entre a alma e o pensamento
- b) A distinção entre o pensamento e o corpo
- c) A distinção entre o corpo e os sentidos
- d) A distinção entre a alma e a razão

10. A Ciência que aparece como privilegiada para o conhecimento do mundo é:

- a) A Matemática
- b) A Geografia
- c) A Geometria
- d) A Física

11. A *res cogitans* é:

- a) Alma e corpo
- b) Razão e pensamento

- c) Cérebro e inteligência
- d) Pensamento e sentidos

12. A origem do conhecimento para Descartes é:

- a) A experiência
- b) A perfeição
- c) A razão
- d) O livre-arbítrio

13. A *res extensa* é determinada por:

- a) Comprimento, largura, profundidade
- b) Movimento, forma, tamanho
- c) Quantidade, lugar e tempo
- d) Todas as anteriores estão corretas

14. A segunda e a terceira evidência são a certeza:

- a) De Deus e do Mundo
- b) De Deus e do *Cogito*
- c) Do *Cogito* e do Mundo
- d) Do Mundo e do *Gênio Maligno*

15. Deus não é enganador se:

- a) Nos inculcar as ideias adventícias
- b) Nos garantir o livre-arbítrio
- c) Nos garantir a existência do gênio maligno
- d) Nos inculcar os dogmas

16. O método cartesiano

- a) Baseia-se na experiência
- b) Parte da análise até atingir uma síntese correta dos acontecimentos
- c) Serve para bem usar a razão
- d) É o mesmo que a dúvida metódica

17. As percepções da mente, em Hume são:

- a) Relações de ideias e questões de facto
- b) Sensações internas e sensações externas
- c) Ideias e impressões
- d) Ideias complexas e sensações externas

18. As ideias, em Hume

- a) Têm como conteúdo as impressões
- b) Relacionam-se com a capacidade de memorizar e imaginar
- c) Pela sua composição podem dar-nos objetos que não existem na realidade
- d) Todas as anteriores estão corretas

19. Em Hume as ideias

- a) Podem ser simples e combinatórias
- b) São cópias das impressões sensíveis
- c) Vêm diretamente da experiência
- d) São percepções da mente muito intensas

20. David Hume é um cético porque

- a) Acredita que não se atinge nenhum conhecimento verdadeiro
- b) Põe em questão a regularidade dos fenómenos da Natureza e portanto a teoria da causalidade
- c) Fundamenta o conhecimento no método indutivo para conhecer a realidade
- d) Nenhuma das anteriores está correta

21. David Hume propõe

- a) A existência de conhecimento *a priori* instalado nas relações de ideias, embora não seja um conhecimento mundano.
- b) Que todo o conhecimento sobre o real tem de ser *a posteriori*
- c) As questões de facto relacionam-se com o conhecimento do Mundo
- d) Nenhuma das anteriores está incorreta

22. A ideia de causalidade para Hume

- a) Consubstancializa-se na conexão entre causa e efeito
- b) Conjuga-se pela sucessão e contiguidade de acontecimentos
- c) É problemática porque não pode ser compreendida nem *a priori* nem *a posteriori*
- d) Permite alcançar a causa das coisas pela experiência dos efeitos

23. Relações de ideias e questões de facto em D. Hume

- a) Correspondem às ideias inatas e factícias em Descartes
- b) Concederão a importância que o método indutivo assume para o autor
- c) Correspondem a juízos possíveis: são objetos de conhecimento
- d) As questões de facto relacionam-se com o princípio da não contradição e as relações de ideias conectam-se com a crença verdadeira justificada

24. A ciência humeana

- a) É determinada por prescrições empíricas
- b) É indutiva
- c) As duas anteriores estão corretas
- d) Todas estão incorretas

25. O hábito é

- a) Uma crença psicológica
- b) Um costume relativo à sociedade onde se vive
- c) As duas anteriores estão incorretas
- d) Nenhuma anterior está incorreta

26. Ao analisar as doutrinas humeana e cartesiana

- a) Deteta-se que ambos desprezam as questões metafísicas para fundamentar o conhecimento
- b) Que a dúvida cartesiana sendo radical corresponde ao ceticismo moderado de David Hume
- c) Que as filosofias dos dois autores são antinómicas, visto que Descartes prova a existência de Deus a partir da razão e David Hume não o faz.
- d) Não há uma única alínea que esteja correta

27. Descartes e Hume

- a) Pretendem encontrar princípios segundo os quais o conhecimento seja possível.
- b) Vão encontrar a essência do conhecimento na razão
- c) Dão a mesma relevância à existência de Deus
- d) Dizem-nos que o conhecimento verdadeiro é impossível.

28. É verdade que

- a) Descartes é dogmático e Hume é racionalista
- b) As ideias inatas cartesianas têm as mesmas características que as questões de facto em Hume
- c) Hume é cético e Descartes também, visto que a sua dúvida é radical
- d) Nenhuma está correta

29. É falso que

- a) Hume e Descartes consideram a existência de ideias *a priori*
- b) As ideias adventícias e factícias em Descartes necessitam da experiência
- c) As questões de facto em Hume são explicitadas pelo método dedutivo e advém da relação causa e efeito
- d) Para o conhecimento do Mundo, em Hume, o método adequado é a indução

30. Assinale a alternativa que lhe parece estar incorreta:

- a) É falso que David Hume considere problemática a questão da indução
- b) É verdadeiro que com a intuição do cogito, Descartes encontrou a 1ª certeza inquestionável
- c) É verdadeiro que David Hume admite ideias *a priori* para o conhecimento do Mundo
- d) É falso que Descartes exponha argumentos (ontológico e cosmológico) para garantir a existência do Mundo

Grupo II (65 p.)

1. Leia o texto seguinte.

Todas as ideias são copiadas de impressões ou de sentimentos precedentes e, onde não pudermos encontrar impressão alguma, podemos ter a certeza de que não há qualquer ideia.

Em todos os exemplos singulares das operações de corpos ou mentes, não há nada que produza qualquer impressão e, conseqüentemente, nada que possa sugerir qualquer ideia de poder ou conexão necessária. Mas quando aparecem muitos casos uniformes, e o mesmo objeto é sempre seguido pelo mesmo evento, começamos a ter a noção de causa e de conexão.

David Hume (texto adaptado)

A partir do texto, exponha a tese empirista de Hume sobre a origem da ideia de conexão causal.

Na sua resposta, integre, de forma pertinente, informação do texto.

Mar.2014
Helena Lebre
Paulo Antunes